Biblioteca COGNICIÓN Y DESARROLLO HUMANO / 17

JAMES V. WERTSCH

VYGOTSKY Y LA FORMACION SOCIAL DE LA MENTE

Prólogo a la edición española: JUAN DANIEL RAMIREZ GARRIDO
(Universidad de Sevilla)

Títulos publicados:

1. S. Moscovici - *Psicología social, I*
2. S. Moscovici - *Psicología social, II*
3. J. Bruner - *El habla del niño*
4. S.E. Hampson - *La construcción de la personalidad*
5. D.A. Norman - *Perspectivas de la ciencia cognitiva*
6. K. Kaye - *La vida mental y social del bebé*
7. R. Schank y R. Abelson - *Guiones, planes, metas y entendimiento*
8. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, I. La naturaleza de la inteligencia y su medición*
9. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, II. Cognición, personalidad e inteligencia*
10. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia*
11. R.J. Sternberg - *Inteligencia humana, IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*
12. R.E. Mayer - *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*
13. R. Case - *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*
14. U. Bronfenbrenner - *La ecología del desarrollo humano*
15. H. Gardner - *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*
16. M. Mahoney y A. Freeman - *Cognición y psicoterapia*
17. J.V. Wertsch - *Vygotsky y la formación social de la mente*
18. J. Dewey - *Cómo pensamos*
19. R. Harré, D. Clarke y N. De Carlo - *Motivos y mecanismos*
20. J. Bruner y H. Haste - *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*
21. P.N. Johnson-Laird - *El ordenador y la mente. Introducción a la ciencia cognitiva*
22. M. Wertheimer - *El pensamiento productivo*
23. J. Lave - *La cognición en la práctica*
24. D. Middleton y D. Edwards - *Memoria compartida*
25. M. Hewstone - *La atribución causal*
26. D. Cohen y S.A. MacKeith - *El desarrollo de la imaginación*
27. B. Rogoff - *Aprendices del pensamiento*
28. J. Perner - *Comprender la mente representacional*
29. H. Gardner - *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*
30. L. Vygotsky - *Pensamiento y lenguaje*

Ediciones Paidós
Barcelona - Buenos Aires - México

Título original: *Vygotsky and the social formation of mind*
Publicado en inglés por Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts y Londres

Traducción de Javier Zanón y Montserrat Cortés
Supervisión de Ignasi Vila

Cubierta de Ferran Cartes

1.ª edición, 1988
1.ª reimpresión, 1995

ISBN: 84-7509-487-2
Depósito legal: B-33.392/1995

Impreso en Hurope, S. L.,
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

Indice

Introducción a la edición española

Estamos ante un libro del que se pueden hacer diversas lecturas. El psicolingüista o el psicólogo del desarrollo pueden acercarse a él tratando de encontrar contenidos específicos. Si se desea, sin embargo, buscar una clave que dé unidad al texto, hay que considerar, entonces, que nos encontramos ante un libro abierto a otros lectores y a otras disciplinas. El problema que aquí se aborda está conectado con diferentes ciencias sociales. La psicología y la semiótica van a ser, no obstante, las ciencias más estrechamente relacionadas. El signo como instrumento, la mediación semiótica, la descontextualización de los procedimientos de mediación y las funciones mentales superiores son algunos de los conceptos que configuran la clave citada. Detrás de todos ellos se encuentra un teórico que conjugó el interés simultáneo por ambas ciencias, a través de las cuales pretendió encontrar el origen social de la vida mental. Indudablemente, el personaje aludido no es otro que Lev S. Vygotsky.

Cabe destacar aquí que esta profunda revisión de la tan compleja como inacabada obra de Vygotsky, ha correspondido a un teórico ajeno a la escuela soviética de psicología. A mi juicio, James V. Wertsch reúne las mejores condiciones para acercarse a este estudio. La primera de ellas se encuentra en el hecho de que Wertsch no esté vinculado por nacionalidad a esta escuela. La historia intelectual de la Unión Soviética ha estado marcada por las muchas tensiones que a este país le ha tocado vivir. Tras un brillante período inicial en donde la creatividad era la nota dominante, sobre la *intelligentzia* de la época se impuso un rígido y estricto control ideológico, roto, sólo parcialmente, durante el breve interregno de la era Jruchoff. El cierre al mundo occidental auspiciado por razones geopolíticas sobradamente conocidas, representó también el cierre ideológico. El dominio de la censura stalinista acabó afectando a la cultura y a la ciencia en general. La obra de Vygotsky salió mal parada. Muchos tuvieron que abjurar de su influencia. Los que abjuraron y sobrevivieron

a aquellos tiempos difíciles, no debieron quedar en buenas condiciones para emprender el difícil camino de la revisión, cuando no de la reconstrucción histórica de su propia ciencia; una ciencia a la que, junto con el maestro, ayudaron a nacer. Después de todo, no es posible ser juez y parte a la vez. Cuando considero que Wertsch reúne las mejores condiciones para llevar a cabo esta revisión, no se debe tanto a mi profunda admiración por él y por su trabajo, como porque consigue la distancia histórica que les es negada a los propios soviéticos. Este distanciamiento no busca la neutralidad y la asepsia, no rehúye el compromiso. Es real distanciamiento histórico en el sentido más brechtiano del término. Wertsch «empatiza» con el tiempo histórico y sus inquietudes y rastrea en las teorías del autor tratando de comprenderlas en toda su profundidad.

El segundo requisito que convierte a Wertsch en un óptimo candidato para tan difícil empresa radica en su interés por las ciencias sociales. Al tratar de conocer a un teórico como Vygotsky, enmarcado en un tiempo y sus condiciones, nos hace reflexionar sobre un momento de la psicología en que el problema no consistía en definir un objeto de estudio específico e incontaminado por el influjo de otras ciencias. Ya sabemos cómo ha transcurrido la historia posterior. La obsesión de los psicólogos por establecer un cerco teórico y metodológico diferenciador ha sido la nota dominante en el mundo occidental. No se puede decir que hayamos tenido demasiado éxito. Hoy como ayer sigue siendo dominante la afirmación de Brentano: hay muchos psicólogos, pero no una psicología. Este libro nos hace reflexionar sobre la necesidad de emprender el camino inverso. El interés por definir científicamente el objeto de la psicología y la búsqueda de métodos experimentales nos ha llevado a estrechar lazos con las ciencias naturales y a explorar durante un largo período en el ámbito de la conducta animal. Cuando los psicólogos comenzaron a interesarse por los problemas de la mente, esta vez la mirada se dirigió hacia las ciencias físicas, apostando por la metáfora del ordenador o, como en el caso de Chomsky, orientándose sutilmente a las neurociencias. Todos los esfuerzos, en suma, se han canalizado hacia el mayor despegue posible de la sociología, la antropología y otras ciencias afines. En este libro se hace una propuesta diferente; casi un reto. La propuesta que nos hace Wertsch tiene un nombre y un autor: su nombre, sociogénesis, y su autor, Vygotsky. Inspirado por el materialismo dialéctico, Vygotsky propuso interpretar los eventos individuales desde una perspectiva social. El signo debía interpretarse como un instrumento y, como tal, analizarse a la luz del método sociohistórico; el monólogo o el habla interna, como la proyección privada del diálogo, un hecho social y psicológico a la vez. Vygotsky nos propone, en suma, estudiar la vida mental como lo que realmente es: la expresión privada de la vida social.

En este libro descubrimos en Vygotsky a un autor de plena vigencia y, a través de él, a toda una época en la que el acto humano se interpretaba, fundamentalmente, como un acto social. Nos asombramos ante la modernidad de autores alejados entre sí, que se desconocen mutuamente, pero que tuvieron el denominador común de tratar de superar el reduccionismo biologista imperante en la época. Autores como George Herbert Mead, Mijail Bajtin o el propio Vygotsky coinciden en mostrar la naturaleza social de nuestros actos, de nuestra mente y, en suma, de nuestra propia individualidad. Los comienzos de nuestro siglo fueron productivos en esta perspectiva y es momento de revisar esa parte de la historia, poco considerada por la psicología dentro y fuera de los ambientes académicos.

Pero, ¿cuál es exactamente la aportación de Wertsch al estudio de Vygotsky y al enfoque sociohistórico en general? A mi juicio, su aportación se mueve en dos direcciones: de una parte, trata de dar una mayor claridad a lo que realmente significa el enfoque vygotskyano; de otra, dota a éste de modernidad, haciéndolo asumible a la comunidad científica de hoy. La clave de esta actualización y puesta al día del pensamiento de Vygotsky pasa, inexorablemente, por explicar el origen social de la conciencia. Otros teóricos ya habían intentado esta misma operación y en algunos casos, como el de George H. Mead, con un notable éxito. Al igual que Mead, Vygotsky situó la dinámica de la vida mental en el agregado de relaciones sociales internalizadas. Ambos vieron el acto social como precondición de la conciencia individual. Ambos enfoques presentan un notable paralelismo que invita a preguntarnos dónde se encuentra la originalidad del enfoque vygotskyano. La respuesta que da Wertsch transcurre por los siguientes derroteros: mientras que ambos rechazan el reduccionismo solipsista, Mead se concentra en la sincronía del acto social, en el *aquí y ahora* de la comunicación; Vygotsky va más allá y, apoyándose en su concepción marxista de la historia, considera que el acto social lo es también en el plano diacrónico; tras él se oculta el nivel societal o institucional que refleja la cultura y la historia del grupo. El segundo nos enseña a mirar en la trastienda de nuestra conducta. Detrás de la comunicación entre la madre y el hijo; detrás de muchos de nuestros gestos, signos o actos del habla se ocultan formas configuradas históricamente de control de la actividad. La respuesta no se hace esperar. Mead y Vygotsky ven en el acto el emergente de la conciencia. El segundo escarba un poco más y, debajo de la superficie de ambos, descubre la presencia de la historia.

En un intento de dar claridad y unidad al enfoque sociohistórico, Wertsch nos hace reflexionar sobre dos aspectos que marcan la teoría de Vygotsky y que con frecuencia se confunden entre sí. Me estoy refiriendo a los conceptos de *funciones mentales superiores y mediación semiótica*. Teórica y metodológicamente, estas nociones no pueden confundirse, aun cuando para su explicación se necesiten mutuamente. Wertsch deja bien claro que las funciones mentales superiores o, en un lenguaje más actualizado, los procesos cognitivos superiores son, en gran medida, el resultado del trabajo de las fuerzas sociales. Sin embargo, no surgen de la nada, sino que necesitan un sustrato individual sobre el que asentarse. Este sustrato se encuentra en el conjunto de funciones

mentales inferiores de origen psicobiológico. Las funciones mentales superiores no son algo superpuesto a las primeras, sino el resultado de su transformación bajo la persistente influencia de factores extraindividuales o interpsicológicos.

El origen social de las funciones mentales constituye una piedra angular del edificio que se trataba de construir, si bien no era la única. Wertsch nos hace ver que el otro pilar del edificio está en la noción de *mediación semiótica.* Este es un concepto que ha traído en jaque a más de un investigador interesado por la obra de Vygotsky. A comienzo de los años sesenta, cuando los trabajos de uno de los miembros de la troika, Alexander R. Luria, se dieron a conocer en el mundo occidental, los psicólogos de la época creyeron ver en ellos una expresión del «conductismo mediacional». Como WOZNIAK (1972) ya apuntó en su momento, esta inadecuada interpretación llevó a una inicial decepción de los trabajos soviéticos sobre control y regulación de la actividad. La idea de mediación semiótica no siempre ha sido bien interpretada en el mundo occidental. Las razones son de muy diversa índole; una de ellas es la percepción parcial de la idea de mediación basada en la corriente de moda antes citada. No obstante, la principal se encontraba en el peso de la ortodoxia ideológica dominante en la Unión Soviética desde los primeros años treinta. Cuando uno se acerca a su teoría a través de los trabajos de Luria se tiene la sensación de que el concepto de mediación es una prolongación del segundo sistema de señales de Pavlov. Si se analiza detenidamente *Pensamiento y lenguaje* se puede comprobar que las referencias a Pavlov son muy escasas. Si, además, nos centramos sobre todo en uno de sus capítulos, «Pensamiento y palabra», entonces hallaremos a los formalistas rusos, verdaderos inspiradores de este concepto. Baste con decir que la noción de *abreviación,* clave para comprender la idea de mediación semiótica, fue inspirada por Yakubinskii, el miembro de esta escuela que más atracción ejerció sobre Vygotsky.

Si antes señalé que un aspecto a destacar de este libro era la claridad conceptual y la unidad que el autor da al enfoque vygotskyano, el otro aspecto digno de considerar es el de su modernidad. No estamos sólo ante un texto de historia de la psicología, sino ante un conjunto de ideas en plena vigencia. Cuando Wertsch se acerca a la noción de mediación semiótica, su análisis engarza con los problemas y las teorías de la semiótica contemporánea, ampliando y enriqueciendo este enfoque. La distancia histórica no sólo lo capacita para comprender los problemas de la psicología de aquel tiempo, sino también para analizarlos con una perspectiva actualizada, asumible a un psicolingüista de hoy. La mediación semiótica y otras nociones asociadas se exploran a la luz de nuevas perspectivas funcionalistas, tales como las de Firbas y la Escuela de Praga, Chafe, Clark o Silverstein.

A lo largo de estas páginas, el lector tendrá ocasión de analizar conceptos y teorías que ha encontrado dispersas con anterioridad en diferentes textos. La novedad estriba en que ahora descubre el nudo gordiano que las enlaza. Wertsch aúna con indudable acierto el carácter descontextualizado de los procedimientos de mediación semiótica y el desarrollo de las funciones mentales superiores; igualmente, sabe explicar la evolución interna de estas funciones desde el plano más rudimentario al plano más avanzado (*rudimentary higher mental functions; advanced higher mental functions*). Pero además, Wertsch no se queda en la definición y simple descripción del método sociohistórico, sino que trabaja en orden a su desarrollo y actualización. Conceptos tomados de las ciencias sociales como *racionalidad formal* (M. WEBER) y *reificación* (G. LUKÁCS) le permiten explicar cómo los cambios en ciertos ámbitos de la actividad humana (es decir, la actividad sociolaboral) son responsables de mutaciones culturales que, inevitablemente, acaban por influir en los individuos que los produjeron. De esta forma, Wertsch intenta hacer avanzar el análisis sociohistórico hacia la explicación del cambio sociocultural como motor de las transformaciones individuales.

Nos encontramos, en suma, ante una obra alejada de toda tentación hagiográfica. Tentación en la que es fácil caer cuando se aborda un tema como éste en el que los aspectos teóricos y biográficos se entrelazan. Este es uno de los libros más completos que se han escrito sobre Vygotsky y su perspectiva sociohistórica. Su lectura facilita una mejor comprensión de las hipótesis vygotskyanas y de todo el amplio concepto de sociogénesis. En mi opinión, se han realizado demasiados trabajos inspirados en estas hipótesis, abordados con una metodología mucho más inclinada a la psicogénesis de lo que los propios investigadores hubieran deseado. Con demasiada frecuencia se han tratado de estudiar las hipótesis vygotskyanas sin contar con el encuadre teórico en el que éstas se produjeron. Se echaba en falta una obra de conjunto que permitiera ver la riqueza y complejidad del enfoque sociohistórico y las posibilidades de desarrollo que éste tiene. El momento actual se caracteriza por una enorme apertura teórica, orientada a poner un mayor énfasis en la dialéctica individuo-sociedad. El lector tendrá ocasión de comprobar la creatividad que el autor desarrolla al abordar esta compleja relación, sin llegar jamás a rozar los límites del reduccionismo sociologista.

Juan Daniel RAMÍREZ GARRIDO
Laboratorio de Actividad Humana
Universidad de Sevilla

Para Mary

Prólogo

La presente obra surgió a raíz de diversos viajes a la URSS que realicé entre 1975 y 1984. Tuve la fortuna de comenzarlos cuando aún varios de los colegas y discípulos de Vygotsky se encontraban vivos. Mis conversaciones con personalidades y académicos tan relevantes como A. R. Luria, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets y L. I. Bozhovich me supusieron un enorme caudal de inspiración e información, esencial para llevar a cabo este proyecto. Es imposible dar cuenta de lo importantes que han sido estas personas a la hora de ayudarme a entender a Vygotsky como persona y como creador de una teoría sobre la conciencia humana.

A medida que estos personajes iban pasando por la escena de mi trabajo fui apoyándome cada vez más en la siguiente generación de académicos soviéticos para obtener la información. En este sentido, V. P. Zinchenko y V. V. Davydov tuvieron un papel especialmente relevante. Ambos me dedicaron incontables horas en la explicación de su interpretación de las ideas de Vygotsky.

También diferentes personas en Occidente han sido fundamentales para mis esfuerzos por completar esta obra. Aun a riesgo de olvidar algunos de los que debiera mencionar, quiero dar las gracias en especial a Michael Cole, Patricia Greenfield, Michael Holquist, Maya Hickmann, John Lucy, Ben Lee, Sylvia Scribner, Addison Stone y Susan Sugarman. Todos ellos me brindaron su apoyo, así como sus comentarios críticos, necesarios para presentar las ideas de una tradición científica a los lectores de otra diferente.

Decir que colegas de la URSS y los Estados Unidos me han ayudado en la comprensión de las ideas de Vygotsky no quiere decir que éstos estén de acuerdo con todo lo expuesto en esta obra. Con respecto a los cuatro primeros capítulos, en los que apunto los temas básicos de la obra de Vygotsky, algunos discrepan, al menos, en el énfasis que ellos darían a diversos temas. En los cuatro capítulos finales, en los que he tratado de extender las aportaciones de

Vygotsky, algunos de mis colegas han apuntado objeciones concretas a la idea de que mis afirmaciones son parte del pensamiento de Vygotsky. Por ejemplo, me han sugerido la frase «Vygotsky y más allá» como subtítulo adecuado para el capítulo 8. Este tipo de comentarios deja entrever que la responsabilidad final sobre las interpretaciones y extensiones de las ideas de Vygotsky debe recaer solamente sobre mí.

También me gustaría agradecer el apoyo prestado por los diferentes organismos que me han ayudado a lo largo de la década pasada. La International Research and Exchanges Board, el American Council of Learned Societies y la Fullbright Commission, que han hecho posibles mis diversos viajes a la URSS. El Instituto de Psicología y el Instituto de Lingüística de la Academia de las Ciencias de la URSS, el Instituto Pushkin de la Lengua Rusa y el Departamento de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú que han proporcionado el material necesario, así como su hospitalidad durante mi estancia en la URSS. La Spencer Foundation, la Northwestern University y el Center for Psychosocial Studies que han colaborado en la parte empírica de la investigación llevada a cabo por mí y algunos de mis discípulos con relación a las ideas de Vygotsky, investigación expuesta en los capítulos 3 y 7. La aparentemente interminable confección y reconfección del manuscrito fue llevada a cabo entusiásticamente por Kathleen Pucci y demás miembros del Center for Psychosocial Studies.

A lo largo de los años dedicados a esta obra he acabado considerándola no meramente como un proyecto de investigación académica, sino como un ejercicio de comprensión intercultural. Continuamente he quedado impresionado por las diferencias que separan la concepción occidental y soviética del funcionamiento de la mente humana. Las diferencias a las que me refiero no son del tipo de las que comúnmente aparecen en las recriminaciones mutuas de la retórica política. Es más, fundamentalmente se trata de diferencias en la concepción de aspectos tales como el papel de las fuerzas sociales en la formación del individuo. Tales diferencias no deben ser necesariamente la causa de una falta de comprensión, sino que pueden ser tomadas como un reto que nos ayude a avanzar en el desarrollo. Mi más profundo deseo es que esta obra, en la medida de lo posible, pueda contribuir a este proceso.

1 Vygotsky: el hombre y su teoría

Al igual que las demás ciencias sociales, la psicología debería aportarnos datos acerca del significado de lo específicamente humano. Sin embargo, diversos críticos, incluyendo a prestigiosos representantes de la disciplina como J. S. Bruner (1976), han cuestionado el éxito de la psicología académica en esta empresa. Una de las barreras que han impedido a la psicología alcanzar este objetivo es que, tradicionalmente, los psicólogos han tendido a aislarse, así como a trabajar de forma que les impedía comunicarse entre ellos, no digamos ya con representantes de otras disciplinas. Por lo general, han olvidado el hecho de que el objetivo final de la psicología consiste en contribuir a una descripción holística e integrada de la naturaleza humana.

Este aislamiento intelectual se hace especialmente patente en la división que separa los estudios de psicología individual de los estudios dedicados al entorno sociocultural en el que viven los individuos. En psicología tendemos a considerar la cultura o la sociedad como una variable a ser incorporada a determinados modelos de funcionamiento individual. Esto implica un tipo de reduccionismo que da por supuesto que los fenómenos socioculturales pueden ser explicados a partir de los procesos psicológicos. Inversamente, tanto los sociólogos como los teóricos sociales suelen considerar exentos de problemas a los procesos psicológicos al derivar éstos directamente de los fenómenos sociales. Este enfoque quizá no contenga el tipo de reduccionismo propio del trabajo de los psicólogos, pero no por ello deja de ser menos ingenuo. Gran número de aspectos del funcionamiento psicológico no pueden ser explicados a través de la suposición de que derivan exclusivamente del *milieu* * sociocultural.

Este aislamiento interdisciplinar no es solamente atribuible a la falta de

* En francés en el original. [T.]

cooperación entre los diferentes científicos. De hecho, tanto los interesados en los fenómenos sociales como aquellos que se dedican al estudio de los fenómenos psicológicos, han defendido sus objetos de investigación de formas tan diferentes que prácticamente han garantizado la imposibilidad de que se produzca una comprensión mutua. Durante décadas este problema ha preocupado a todos los que se afanan en la construcción de una ciencia social unificada. Teóricos críticos como T. ADORNO (1967, 1968) y J. HABERMAS (1979) llevan enfrentándose con él desde los años cuarenta. De acuerdo con Adorno, «la separación entre sociología y psicología es al mismo tiempo adecuada y errónea» (1967, pág. 78). Adecuada porque representa niveles diferentes de fenómenos que existen en la realidad; es decir, nos ayuda a evitar las lagunas del reduccionismo. Sin embargo es errónea porque «anima a los especialistas a abandonar los intentos por conocer la totalidad demasiado rápidamente» (pág. 78).

Intentar mantener este punto de vista holístico a la hora de examinar los diferentes niveles de fenómenos en ciencias sociales es un objetivo tan ambiguo hoy día como lo era a principios de siglo. En realidad, cuanto más progresamos en el estudio de fenómenos particulares, más lejos parece situarse este objetivo. Mi propósito en esta obra es explicar y extender un enfoque teórico que permita evitar esta laguna: el enfoque del psicólogo y semiótico soviético Lev Semenovich Vygotsky.

Por supuesto, Vygotsky no elaboró sus planteamientos con vistas a la actual fragmentación disciplinar, pero muchas de sus ideas son relevantes para las inquietudes aquí planteadas. Para manejar estas ideas es necesario, en primer lugar, interpretarlas a la luz del *milieu* en el que fueron desarrolladas. De esta manera, comenzaré por explicar el contexto histórico y cultural en el que Vygotsky trabajó para, luego, extender sus ideas a la luz de los avances teóricos realizados a lo largo de los 50 años que nos separan de su muerte.

Vygotsky es, por regla general, considerado como un psicólogo evolutivo o de la educación. Sin embargo, gran parte de lo que expondré se basa en la suposición de que es incorrecto categorizarlo directamente como psicólogo, al menos en el actual sentido estricto del término. Precisamente por el hecho de que no era *solamente* un psicólogo es por lo que fue capaz de dotar a esta disciplina con un soplo de aire fresco, haciéndola formar parte de una ciencia social más unificada. De hecho, el filósofo y psicólogo soviético G. P. SCHEDROVITSKII (13 de octubre de 1981, conversación) argumenta que una de las razones fundamentales del éxito de Vygotsky en la reformulación de la psicología en la URSS es que su formación no era la de un psicólogo profesional.

Bajo circunstancias normales, un profano nunca habría tenido la oportunidad de reformular una disciplina como la psicología en un país como la URSS. Sin embargo, Vygotsky no vivió rodeado de circunstancias normales: su entrada en la edad adulta coincidió con la experiencia de una de las mayores revoluciones sociales del siglo XX, la Revolución Rusa de 1917. Este acontecimiento proporcionó dos décadas del que quizá puede ser considerado como el entorno cultural e intelectual más interesante de nuestra época. Gracias en gran medida a este entorno, Vygotsky fue capaz de desarrollar sus ingeniosas ideas y éstas pudieron tener un impacto significativo.

Apuntes biográficos

La biografía de Vygotsky puede dividirse en dos períodos fundamentales: el primero, desde su nacimiento en 1896 hasta 1924, el año en el que hizo su primera aparición como relevante figura intelectual en la URSS; el segundo, desde 1924 hasta su muerte, causada por la tuberculosis, en 1934.

La información existente acerca de los primeros años de la vida de Vygotsky es escasa. Aparte de los objetos y recuerdos familiares, especialmente los de su hermana mayor Gita L'vovna Vygotskaya,[1] la única fuente importante de información sobre los inicios de la vida de Vygotsky es K. E. LEVITIN (1982), quien, en su momento, recopiló un gran número de datos de uno de los amigos de la infancia de Vygotsky, Semen Dobkin.[2] Vygotsky nació el 17 de noviembre de 1896 [3] en Orsha, una ciudad relativamente cercana a Minsk, en Bielorrusia, donde además pasó su infancia y juventud. Su padre, que había acabado los estudios del Instituto Comercial en la ciudad ucraniana de Jarkov, era jefe de departamento en la Unión Banciar de Gomel, así como representante de una compañía de seguros. Su madre tenía formación de maestra, pero dedicó la mayor parte de su vida al ciudado de sus ocho hijos. Juntos hicieron de la familia de Vygotsky una de las más cultas de la ciudad. El carácter seco y el irónico sentido del humor del padre de Vygotsky contrastaban con la personalidad dulce de su madre. De ella es de donde, aparentemente, adquirió Vygotsky su conocimiento inicial del alemán,[4] así como su amor por el poeta Heine.

1. Vygodsky cambió su nombre por el de Vygotsky a comienzos de 1920 porque creía que este último derivaba del nombre de la ciudad de Vygotovo, de donde era originaria su familia. Otros de los miembros de la familia, como sus hijas o su primo David Vygotsky (mencionado más adelante), retuvieron la «d» en la composición de su apellido.

2. Las circunstancias que llevaron a Levitin a encontrar a Dobkin, proporcionan una interesante historia por sí mismas (véase pág. 14 de LEVITIN, 1982). La invasión alemana durante la segunda guerra mundial no dejó nada de lo que hasta entonces había sido la ciudad de Gomel. Por esta razón, Levitin (6 de octubre de 1981, conversación), se mostró pesimista a la hora de encontrar información sobre la juventud de Vygotsky hasta que encontró a Dobkin en Moscú.

3. Existe cierta confusión acerca de la fecha de nacimiento de Vygotsky debido a que hasta 1918 se utilizó otro calendario en Rusia. De acuerdo con el «antiguo» calendario la fecha correspondía a un 5 de noviembre.

4. Además de ruso y alemán, Vygotsky estudió latín y griego, y leía en hebreo, francés, alemán e inglés. Según su hermana (16 de octubre de 1981, conversación) se negaba a hablar en inglés (y quizá también en otras lenguas extranjeras) porque su pronunciación

El retrato procedente de la información sobre los primeros años de la vida de Vygotsky es el de una vida feliz y llena de estímulos intelectuales, a pesar del hecho de que, al igual que otros miembros de la familia, fue excluido del disfrute de diferentes oportunidades por ser judío. En la Rusia zarista ser judío quería decir vivir en territorios restringidos, estar sujeto a cuotas estrictas para acceder a la universidad, quedar excluido de ciertas profesiones y muchas otras formas más de discriminación. Estas circunstancias eran, sin duda, la fuente de la mayor parte de la amargura de Vygotsky padre. Sin embargo, tanto él como su esposa fueron capaces de proporcionar un ambiente intelectualmente estimulante para sus hijos, lo que se desprende del comentario de Dobkin:

> El estudio del padre de Vygotsky siempre se hallaba a disposición de los niños. Allí organizaban todo tipo de reuniones, se retiraban a estar solos o quedaban con algún grupo reducido de amigos. El comedor también era un lugar de comunicación al producirse invariablemente una amena e interesante conversación alrededor de una gran mesa a la obligatoria hora del té. Las charlas en torno al samovar desempeñaron un papel importante en la formación de la mentalidad de los niños, especialmente de los mayores (LEVITIN, 1982, págs. 24-25).

En lugar de asistir a la escuela pública, Vygotsky estudió con un tutor privado durante varios años, y terminó sus estudios secundarios en un «gymnasium» judío. Vygotsky extrajo un enorme provecho de sus primeros años de estudio con su tutor Salomon Ashpiz. La técnica pedagógica de Ashpiz se basaba, aparentemente, en una forma de ingenioso diálogo socrático, lo que permitía desarrollar en sus estudiantes y, especialmente en aquellos tan bien dotados como Lev Semenovich, mentes bien formadas y con una elevada capacidad inquisitiva.

A los 15 años, Vygotsky había pasado a ser conocido como el «pequeño profesor» (LEVITIN, 6 de octubre de 1981, conversación), ya que siempre guiaba las discusiones entre estudiantes sobre materias intelectuales. Por ejemplo, examinaba el contexto histórico del pensamiento a través de debates y juicios simulados en los que sus compañeros interpretaban el papel de figuras como Aristóteles y Napoleón. Estos debates eran una manifestación de uno de los principales intereses de Vygotsky durante esta etapa de su vida: la filosofía.

Siendo todavía un niño y viviendo en Gomel, Lev Semenovich también empezó a mostrar un ferviente interés por el teatro y la literatura. Su hermana explicó del primer tema: «No creo que haya habido ningún período en su vida en el que no pensara o escribiera sobre el teatro» (LEVITIN, 1982, pág. 20).

---

no alcanzaba los elevados niveles de calidad que él se exigía. De comentarios semejantes —como los de Koffka (véase Harrower, 1983)— deducimos que, al menos en el caso del alemán, las aptitudes comunicativas de Vygotsky eran bastante adecuadas.

Con respecto al segundo, Dobkin escribe: «La literatura y, especialmente, su poesía favorita, siempre le proporcionó un gran consuelo en la vida y siempre atrajo su atención» (ibíd., pág. 20). Dobkin también menciona que el Vygotsky estudiante «estaba continuamente recitando sus versos favoritos» (pág. 27). Como el resto de niños rusos, Lev Semenovich leyó grandes cantidades de poesía de Pushkin, pero en contraste con la mayoría de sus compañeros que preferían los versos líricos, él siempre prefirió los pasajes más serios, incluso trágicos de Pushkin. Además, admiraba la poesía de Blok, especialmente los «Poemas italianos» que poseen un aire trágico.

Cuando recitaba poesía, Vygotsky tenía la costumbre de seleccionar solamente los versos que él consideraba capturaban la esencia del poema, prescindiendo de los restantes. Por ejemplo, del «Mozart y Salieri» de Pushkin solamente recitaba los versos iniciales: «Dicen: no hay justicia aquí y ahora sobre la tierra. Pero hay más —en la otra vida. Según mi parecer, esta verdad es tan elemental como una escala». Este no es, en absoluto, el final del monólogo de Salieri. Aunque la mayor parte de su continuación es bastante significativa, Lev Semenovich solamente recitaba estas líneas, arguyendo que eran suficientes para retener la esencia del poema. Esta noción de la significación elevada de una forma lingüística abreviada estaría destinada a desempeñar un papel fundamental en su concepción del lenguaje y la mente.

Vygotsky se graduó con una medalla de oro en 1913 en su «gymnasium». Aunque había sido ampliamente reconocido como un estudiante sobresaliente, tuvo enormes dificultades para acceder a la universidad de su elección, básicamente por ser judío. El primer problema con que topó fue el «examen de comisario», así denominado porque era presidido por un comisario o representante de la provincia, el cual poseía el voto decisorio final. El comisario, generalmente profesor del «gymnasium» público, solía ser bastante antisemita.

Durante este período de tiempo existía un tope en el número de judíos que podían acceder a las universidades de Moscú o San Petersburgo: solamente el 3 por ciento de los estudiantes podían ser judíos. Como señala LEVITIN (1982, págs. 27-29), esto quería decir que todos los candidatos con medalla de oro y la mitad de los de medalla de plata serían admitidos. Como Lev Semenovich tenía todas las razones para esperar una calificación de medalla de oro, su matriculación en una universidad de su elección estaba asegurada.

Sin embargo, en medio del período de exámenes que correspondió a Vygotsky, el ministro de educación zarista decretó un cambio en el procedimiento de selección mediante el que los judíos serían escogidos directamente desde las universidades de Moscú y San Petersburgo. Se mantuvo la cuota del 3 por ciento pero los candidatos judíos serían seleccionados por lotes, un cambio aparentemente diseñado para diluir la calidad de los estudiantes judíos en las mejores universidades. Dobkin recuerda la respuesta de Lev Semenovich a este cambio:

Me mostró el periódico con el artículo sobre la nueva disposición que representaba una auténtica desgracia para él personalmente y para toda su familia desde el momento que anulaba su carrera y sus esperanzas de obtener un título universitario.

—Mira —dijo Lev—, ahora ya no tengo ninguna oportunidad.

Las noticias me parecieron tan espantosas que contesté sinceramente: —Si no te admiten en la universidad será una terrible injusticia. Estoy seguro de que te dejarán entrar. ¿Quieres que apostemos?

Vygotsky, que disfrutaba apostando, sonrió y me tendió la mano. Nos jugamos un libro.

Vygotsky realizó sus exámenes finales sin ningún fallo recibiendo una medalla de oro...

Finalmente, sucedió lo increíble: a finales de agosto, la familia Vygodsky recibió un telegrama de sus amigos en Moscú indicándoles que Lev había sido inscrito en la universidad por el tribunal correspondiente. El mismo día se me presentó con un volumen de poemas de Bunin con la siguiente dedicatoria: «Para Senya en memoria de una apuesta perdida» (LEVITIN, 1982, págs. 28-29).

Los padres de Lev Semenovich insistieron en que entrara en medicina, una vez en la universidad. Esta parecía ser una buena opción dada la época, ya que la medicina aseguraba a los judíos una vida profesional modesta pero segura. Vygotsky estaba más interesado en la historia o la filología, pero estos departamentos se hallaban básicamente dedicados a la formación de maestros de escuelas secundarias y como judío le estaba prohibido ser funcionario del gobierno zarista. Lev Semenovich también estaba interesado en la carrera jurídica, pero tampoco los funcionarios de las cortes (con la excepción de los abogados) podían ser judíos en la Rusia de los Zares. Así, Lev Semenovich se matriculó en medicina en la Universidad de Moscú. Sin embargo, de acuerdo con Dobkin, «apenas pasó un mes para que se trasladara al departamento de leyes» (ibíd., pág. 29). Aparentemente, Lev Semenovich había decidido convertirse en abogado, una de las pocas profesiones que le permitirían vivir al margen del sistema.

En 1914, mientras vivía en Moscú como estudiante, Vygotsky comenzó a asistir a las clases de la Universidad Popular de Shanyavskii, un centro no oficial que había surgido en 1911 después que el Ministerio de Educación hubiera expulsado a la mayoría de estudiantes y a más de cien miembros de las facultades tras el aplastamiento de una revuelta antizarista. La mayor parte de los mejores profesores de Moscú habían sido víctimas de la expulsión. Como resultado, la Universidad de Shanyavskii era, en esos momentos, una institución más interesante que la Universidad de Moscú. Las materias preferidas de Vygotsky eran la filosofía y la historia.

En 1917 Vygotsky se graduó en leyes por la Universidad de Moscú. Aunque no recibió ningún título oficial de la Universidad de Shanyavskii, Vygotsky extrajo un gran provecho de su formación en filosofía, psicología y literatura. Tras su graduación, regresó a Gomel como profesor de literatura y psicología.

Muy poca información nos ha quedado del impacto que la revolución de 1917 supuso para Lev Semenovich. Innumerables testimonios históricos y personales dan cuenta de los cambios masivos que ésta representó para toda la población, por lo que podemos suponer que Vygotsky no fue una excepción. Tal y como argumenta LURIA (1979), la revolución también representó un cambio para disciplinas como la psicología. Nuevos campos de investigación quedaron abiertos y las oportunidades para los nuevos investigadores [5] fueron mayores que lo que nunca antes hubiera sido posible imaginar.

Lev Semenovich continuó viviendo en el relativamente tranquilo puesto de Gomel durante siete años después de su regreso en 1917. Juntamente con su primo David Vygotsky seguía dando clases de literatura en una escuela de Gomel. También dirigía las clases de estética e historia del arte en un conservatorio, lo que alternaba con conferencias de literatura y ciencias. Más adelante fundó un laboratorio de psicología en la Escuela de Profesorado de Gomel donde dio una serie de conferencias que más tarde se convertirían en su obra de 1926, *Psicología pedagógica*.

Dobkin recuerda cómo en 1918, él, junto con Lev Semenovich y David Vygotsky, comenzaron a publicar ediciones baratas de obras famosas de la literatura. La empresa fue denominada «Años y Días» y su logotipo se componía de una esfinge y una mariposa. Tras llegar a editar dos volúmenes tuvo que cerrarse, pues la escasez de papel había empezado a afectar a Gomel y también al resto del país. Los dos compañeros de negocios de Lev Semenovich dejaron Gomel poco después. Vygotsky se trasladó a Petrogrado en busca de trabajo y Dobkin a Moscú para continuar sus estudios.

En la época de la partida de Dobkin, en 1920, Vygotsky tenía problemas de salud. La enfermedad que finalmente habría de matarle, la tuberculosis, había empezado a cobrarse su precio. Este hecho representaba, ya en 1920, tal amenaza para la vida de Vygotsky que éste decidió retirarse por un breve período a un sanatorio y encargó a uno de sus antiguos profesores de Gomel la publicación de sus manuscritos en el caso de su muerte. Sin embargo, se recuperó de este ataque de tuberculosis y continuó sus proyectos en Gomel. En 1924 se casó con Rosa Smekhova. Tuvieron dos hijas.

Entre el período transcurrido desde su graduación y su traslado a Moscú, Lev Semenovich fue capaz de leer multitud de libros al margen de su apretada actividad dedicada a dar clases, conferencias, publicar y escribir. Entre los autores que destacaban en las lecturas de Vygotsky figuraban poetas como Tyuchev, Blok, Mandel'shtam y Pushkin; escritores de ficción como Tolstoy, Dostoyevsky, Bely y Bunin y filósofos como James y, especialmente, Spinoza.

5. En concreto, las condiciones de los judíos cambiaron a lo largo de un período de dos décadas tras la revolución de 1917.

También leyó las obras de Freud, Marx, Engels, Hegel, Pavlov y el filólogo ruso Potebnya.

Desde una visión retrospectiva, todo este caudal de trabajo parece haber sido la preparación de un acontecimiento que, en 1924, habría de cambiar la vida de Vygotsky irrevocablemente. Este punto de inflexión, que separa dos períodos diferenciados de la vida de Vygotsky, fue su presentación, el 6 de enero de 1924, en el II Congreso Panruso de Psiconeurología en Leningrado. Allí presentó una comunicación, «Métodos en la investigación reflexológica y psicológica».[6] Algunos de los futuros discípulos de Vygotsky se encontraban presentes y más tarde recordaron vivamente el efecto electrificante que este joven desconocido tuvo en los asistentes. Según Luria,

> cuando Vygotsky se levantó para leer su comunicación, no llevaba ningún texto de donde leer, ni siquiera notas. Hablaba con fluidez, sin que le hicera falta detenerse para interrogar a su mente en busca de la siguiente idea. Incluso si el contenido de su conferencia hubiera sido vulgar, su presentación habría sido notable a causa de lo persuasivo de su estilo. Pero su discurso no era en absoluto vulgar. En lugar de escoger un tema menor, como hubiera sido apropiado para un joven de 28 años [sic] que hablaba por primera vez a los decanos, allí reunidos, de su profesión, Vygotsky seleccionó el difícil tema de las relaciones entre los reflejos condicionados y el comportamiento consciente... Aunque no logró convencer a todo el mundo de la razón de sus puntos de vista, estaba claro que este hombre, procedente de una pequeña ciudad de provincias en la Rusia occidental, era una fuerza intelectual que merecía ser escuchada (1979, págs. 38-39).

La brillante alocución de Vygotsky impresionó de tal manera al director del Instituto de Psicología de Moscú, K. N. Kornilov, que inmediatamente invitó a este «Mozart de la psicología» (Toulmin, 1978) a unirse a él mismo y otros colegas en la reestructuración de la institución. Lev Semenovich aceptó y el mismo año dejó Gomel para empezar su nueva andadura. A su llegada a Moscú vivió durante una temporada en los sótanos del Instituto de Psicología Experimental. Dobkin menciona que la habitación de Vygotsky contenía los archivos de la sección de filosofía, incluyendo los informes de psicología étnica. Vygotsky se dedicó a la lectura de este material, que constituía las paredes de su nuevo alojamiento, completando, de esta manera, su formación.

En 1925, Lev Semenovich acabó su tesis «La psicología del arte». Hacia el final de este mismo año obtuvo permiso para acceder a una plaza por oposición, pero un nuevo acceso de tuberculosis se lo impidió. Reconociendo este hecho, la comisión de calificación le eximió de la oposición, con lo que fue aprobado. Los orígenes de la tesis de Vygotsky surgen de 1916, año en el que

6. La versión escrita de esta lectura se publicó como «La conciencia como un problema en la psicología del comportamiento» (1925).

había elaborado un extenso manuscrito sobre *Hamlet*. Según Dobkin, Lev Semenovich había comenzado la obra en su época escolar, cuando la visión de *Hamlet* le había producido una honda impresión. Sus primeras versiones fueron «el secreto mejor guardado» (Levitin, 1982, pág. 32) de Vygotsky durante esa época de su vida.

Los años transcurridos entre 1924 y 1934 fueron altamente densos y productivos para Vygotsky. Tras su llegada a Moscú, Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977) y Aleksei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) se le unieron como discípulos y colegas. Juntos, los tres llegaron a ser conocidos como la «troika» de la Escuela Vygotskyana. Muchos otros discípulos y seguidores de Vygotsky formaron parte de la Escuela, pero fueron Luria y Leontiev los que, tras su muerte, estarían destinados a ser los principales continuadores de las ideas de Vygotsky.

El encuentro inicial de Luria y Vygotsky reflejó una sensación de respeto rayana en el sobrecogimiento. Tal opinión era bastante común entre los que trabajaron con Vygotsky. Vygotsky parece haber tenido un profundo impacto en la vida de casi todos sus discípulos y colegas. Rosa Eugenevna Levina (3 de mayo de 1976, conversación) recuerda su primer contacto con Vygotsky como absolutamente arrollador. Ella y otros cuatro estudiantes que, con el tiempo, se convertirían en seguidores de Vygotsky, se encontraban en un tercer año de la Universidad de Moscú cuando le conocieron. Sus edades oscilaban entre los veintiuno y los veintitrés años, mientras que Vygotsky tenía treinta. Pero, desde una perspectiva intelectual, él parecía «varias generaciones mayor». Levina recuerda haber tomado apuntes sobre las ingeniosas (y, a menudo, espontáneas) conferencias de Vygotsky que sólo entendió varios años después. Otro de sus alumnos, P. Ya. Galperin (1984), explica cómo «todo Moscú corría» a escuchar los diagnósticos clínicos de Vygotsky y cómo, en ocasiones, los estudiantes tenían que escuchar sus clases a través de las ventanas porque las aulas estaban completamente abarrotadas.

La impresión casi mesiánica que causaba Vygotsky aparece en muchas otras manifestaciones. Luria, por ejemplo, uno de los neuropsicólogos más prominentes del siglo XX dijo: «todo mi trabajo no ha sido más que la elaboración de la teoría psicológica que construyó [Sev Semenovich]» (1978). Al respecto de su propia vida profesional dijo: «divido mi carrera en dos períodos: el pequeño e insignificante anterior a mi encuentro con Vygotsky y el más importante y esencial tras conocerle» (Levitin, 1982, pág. 159).

La excitación que generaba Vygotsky entre sus alumnos y colegas es quizá imposible de apreciar desde la óptica de hoy día. Se hallaban completamente dedicados al hombre y a sus ideas. Según Luria, «todo el grupo dedicaba la mayor parte de sus horas de vigilia a nuestro gran plan para la reconstrucción de la psicología. Cuando Vygotsky se marchaba de viaje, sus alumnos componían poemas en su honor. Cuando daba una conferencia en Moscú, todo el mundo iba a oírle» (1979, pág. 52).

¿A qué se debía ese interés y entusiasmo entre los seguidores de Vygotsky? Al menos dos factores eran los responsables. En primer lugar, el genio de Vygotsky. Su mente era capaz de absorber una enorme cantidad de información de diversa procedencia, analizándola en función de una serie de principios rectores. Pero lo mismo puede decirse de gran cantidad de gente que no ha tenido el impacto que tuvo Vygotsky. Este hecho aislado no puede explicar su influencia. Un segundo factor debe ser tenido en cuenta: el entorno político y social de la URSS durante las dos décadas entre la Revolución Rusa de 1917 y el comienzo de las purgas estalinistas. Este período, especialmente después del final de la guerra civil de 1922, fue de agitación, entusiasmo y una energía inimaginable bajo nuestro prisma actual. La gente como Vygotsky y sus colegas dedicaban cada hora de sus vidas a hacer realidad que el nuevo estado socialista, el primer gran experimento basado en los principios marxista-leninistas, triunfase. Si tenemos en cuenta la energía vitalizadora proporcionada por este entorno y por el compromiso de los intelectuales por crear una nueva sociedad, la influencia y el trabajo de Vygotsky se hacen más fáciles de comprender.

La última década de la vida de Vygotsky fue extraordinariamente agitada y productiva. Se incorporó al Instituto Psicológico de la Universidad de Moscú en la modesta posición de personal científico ayudante (o personal científico de segunda clase, como se denominaba entonces). El año anterior a su llegada en 1924, la dirección del Instituto había pasado de G. I. Chelpanov a Kornilov. La razón principal del cambio fue que Kornilov era considerado un «materialista» dedicado al desarrollo de la psicología mientras que Chelpanov había sido etiquetado como «idealista». La llegada de Kornilov significó la seriedad y dedicación con que sus colegas estaban tratando de emplear los principios marxistas al abordar los diferentes problemas de la psicología (al igual que sucedía en las demás disciplinas).

Vygotsky abordó su trabajo en este nuevo entorno institucional animado por un doble propósito. En primer lugar, quería reformular la teoría psicológica desde una perspectiva marxista. Este tema de la obra de Vygotsky es, en ocasiones, considerado, por los lectores occidentales, como un «trabajo de compromiso» respecto a algo en lo que no creía. Este no era, en absoluto, el caso de Vygotsky. Aunque la psicología soviética padecería más tarde la inmersión en un clima político dogmático (véase TUCKER, 1971; KOZULIN, 1984), Vygotsky murió antes de que esta situación se convirtiera en un hecho que impregnara su vida. Su creencia en los principios marxistas era honesta y profunda. Según Luria, «Vygotsky era... el líder teórico marxista entre nosotros... en [sus] manos, los métodos marxistas de análisis cumplían un papel fundamental a la hora de marcar nuestro camino» (1979, pág. 43).

El segundo objetivo de Vygotsky después de 1924 era el de desarrollar formas concretas de hacer frente a algunos de los problemas prácticos con que, masivamente, tenía que enfrentarse la URSS —básicamente, la psicología de

la educación y la terapéutica. Tradicionalmente, la URSS ha tenido una gran confianza en las soluciones que la ciencia podía aportar para resolver problemas prácticos. En la época de Vygotsky, los problemas prácticos de la psicología incluían un analfabetismo masivo (que hoy día ha sido prácticamente superado), diferencias culturales entre los pueblos que se suponía iban a convertirse en soviéticos (como opuestos a pueblos como el Uzbek, el Ucraniano, etc.) y una casi total ausencia de servicios para los retrasados mentales o los incapaces, por cualquier otra razón, de participar en la nueva sociedad. Mientras se encontraba en el Instituto Kornilov, Vygotsky amplió sus intereses en objetivos prácticos examinando los problemas de la defectología (*defektologia*).[7] En concreto, se interesó por niños con déficit auditivos, retraso mental o (utilizando la terminología actual) con problemas de aprendizaje. En 1925, empezó a organizar el Laboratorio de Psicología para la Infancia Anormal de Moscú. En 1929, éste se convirtió en el Instituto Defectológico Experimental de Narkompros (Comisariado Popular de Educación) y, tras la muerte de Vygotsky, en el Instituto Científico de Investigación de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas. Vygotsky fue el primer director de este instituto y continuó considerablemente inmerso en sus trabajos hasta su muerte.

Además de llevar a cabo el trabajo necesario para la creación de un nuevo instituto (cuya dificultad era ampliada por el caos relativo existente aún en la URSS), Vygotsky dirigió gran cantidad de trabajos de investigación empírica. LEVINA (3 de mayo de 1976, conversación) menciona cómo ella, junto con otros estudiantes del instituto, buscaban niños para utilizarlos como sujetos de sus investigaciones en el vecindario cercano al instituto. Utilizaron temporalmente este sistema de «selección de sujetos» porque no quedaba claro qué podía permitirles la entrada en los parvularios.

Juntamente con sus actividades administrativas, Vygotsky también escribía y continuaba la docencia. En 1925 concluyó una versión escrita de su presentación de 1924 al II Congreso Panruso de Psiconeurología; entre el mes de noviembre de 1925 y la primavera de 1926, mientras se encontraba en un hospital, víctima de otro ataque de tuberculosis, escribió una crítica filosófica a los fundamentos teóricos de la psicología, «El significado histórico de la crisis de la psicología» y en 1926 publicó *Psicología pedagógica*, que se derivaba de sus primeras lecciones en Gomel.

Desde finales de los años veinte, Vygotsky viajó ampliamente por toda la URSS dedicado a la docencia y a la ayuda en la constitución de nuevos laboratorios de investigación. En el comienzo de la primavera de 1929, viajó a Tashkent (Uzbekistán) por un período de varios meses, para impartir un curso y formar a los educadores como psicólogos para el Departamento Oriental de la Primera Universidad Estatal de Asia Central. A comienzos de 1931,

7. *Defectologia* es el término ruso utilizado en la URSS para definir la investigación en una amplia gama de incapacidades (deficiencias auditivas, retraso mental, ceguera, etc.).

a petición del recientemente constituido departamento de Psicología del Instituto Psiconeurológico Ucraniano, Vygotsky y varios de sus colegas trasladaron muchas de sus actividades a Jarkov. Aunque este traslado afectó considerablemente sus vidas personales, el grupo aceptó rápidamente la oportunidad que se les brindaba de instalar una nueva base de operaciones. Jarkov les proporcionaba una atmósfera de apoyo que nutriría el crecimiento de un nuevo enfoque para la psicología. Todos ellos sentían la necesidad de un respiro de varios años, lejos de la atmósfera agitada de Moscú, que les permitiera desarrollar sus ideas. Entre los miembros de la Escuela de Vygotsky que se trasladaron a Jarkov, se encontraban Luria, Leontiev, L. I. Bozhovich y A. V. Zaporozhets. A ellos se les unieron figuras como P. Ya. Galperin y P. I. Zinchenko, que ya había vivido anteriormente allí.

Vygotsky no se trasladó definitivamente a Jarkov, pero solía visitar este puesto avanzado de sus discípulos bastante frecuentemente. Además de sus clases, de escribir y de ocuparse de los diferentes proyectos de investigación durante sus visitas, Vygotsky comenzó a asistir a clases de medicina, especialmente de neurología. Ingresó en la Facultad de Medicina y asistía a clases tanto en Moscú como en Jarkov. Su interés por la medicina parece haberse desarrollado a partir de su interés por los desórdenes neurológicos relacionados con el habla y el pensamiento, lo que ya se había manifestado en 1929 en sus escritos sobre la afasia.

Además de su trabajo en Jarkov durante este período, Vygotsky desarrolló varias de sus actividades en Moscú con colegas como Levina, L. S. Slavina y N. A. Menchiskaya. Dio clases en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Estatal de Moscú, en la Academia de Educación Comunista N. K. Krupskaya, en el Instituto para la Salud Infantil y Adolescente, en el Departamento de Pedagogía del Conservatorio de Moscú y en el Instituto Pedagógico-Industrial K. Libknekht. Además, viajaba regularmente a Leningrado para trabajar con D. B. Elkonin y S. L. Rubinshtein, así como para dar clases en el Instituto Pedagógico de Leningrado A. I. Herzen. Vygotsky también visitaba Poltova periódicamente para dirigir la investigación de un grupo de trabajo encabezado por Bozhovich, que se había trasladado allí desde Jarkov. No solamente daba clases en todos estos sitios, sino que, además, dirigía trabajos clínicos y organizaba actividades de investigación. Cualquiera mínimamente familiarizado con las distancias entre estas ciudades y los primitivos medios de transporte soviéticos en 1930, puede darse cuenta del tiempo y energía que exigía esa cantidad de desplazamientos. Sin embargo, como muchos de sus colegas, Vygotsky consideraba su trabajo como un deber a cumplir en la construcción del nuevo Estado soviético.

Entre 1931 y 1934, Vygotsky escribió material para compilaciones, artículos y libros a un ritmo cada vez más acelerado. Editó y escribió una larga introducción para la traducción al ruso de 1932 de la obra de Piaget *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923). Su introducción serviría más adelante como

capítulo (II) para su obra póstuma *Pensamiento y lenguaje* (1934).[8] Vygotsky escribió, además, muchos otros trabajos entre los que se incluyen *Diagnóstico evolutivo y clínica pedagógica para niños con dificultades* (1931a), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1931b), *Lecturas de psicología* (1932), *La problemática de la instrucción y el desarrollo cognitivo en la edad escolar* (1934b), *Pensamiento y esquizofrenia* (1934c), así como un sinfín de notas críticas e introducciones a obras de Bühler, Köhler, Gesell, Koffka y Freud.

Entre sus actividades de investigación, Vygotsky asistió a un seminario en Moscú, juntamente con Luria, el lingüista N. Ya. Marr y el director de cine S. M. Eisenstein. Más tarde, Eisenstein escribía que adoraba a «ese hombre maravilloso con tan extraño corte de pelo...[9] Bajo ese curioso corte, brillaban los ojos de uno de los psicólogos más brillantes de nuestra era que fue capaz de ver el mundo con claridad celestial» (IVANOV, 1976, pág. 66).

Durante los últimos años de la vida de Vygotsky, siguió escribiendo y dando clases a un ritmo casi frenético. Su hija, Gita L'vovna VYGOTSKAYA (16 de octubre de 1981, conversación) mencionaba cómo su horario de trabajo en Moscú le obligaba a estar trabajando desde muy temprano en la mañana hasta últimas horas de la noche. Solía escribir pasadas las dos de la madrugada, cuando disponía de unas horas tranquilas para él mismo, y durante los últimos años de su vida dictaba sus trabajos a una estenógrafa; así se elaboró el último capítulo de *Pensamiento y habla.*

A lo largo de todo este período, los ataques de tuberculosis de Vygotsky se tornaron más graves y frecuentes. Sus terribles y prolongados accesos de tos le llevaban al agotamiento durante varios días, pero en lugar de descansar, Vygotsky intentaba, en la medida de lo posible, alcanzar el mayor número de los objetivos que se había propuesto. En la primavera de 1934, su salud empeoró de forma alarmante. Sus médicos insistieron en que ingresara en el hospital, pero Vygotsky se negó dado su deseo de terminar el trabajo correspondiente al curso académico. El nueve de mayo tuvo una nueva hemorragia y el dos de junio fue hospitalizado en el Sanatorio Serebryanii Bor. Apenas transcurrida la medianoche del once de junio falleció. Fue enterrado en el cementerio de Novodevechii en Moscú.

8. El título completo de la obra es *Myshlenie i rech': Psikhologischeskie issledovaniya* [Pensamiento y habla: Investigaciones psicológicas]. La traducción inglesa de esta obra se titula *Thought and Language.* La versión en castellano lleva por título *Pensamiento y lenguaje.* En ruso se distingue claramente entre pensamiento como resultado del acto de pensar (*mysl'*) y pensamiento como proceso psicológico (*myshlenie*) y entre lenguaje (*yazyk*) y habla (*rech'*). Por tanto, a lo largo del volumen se utilizará el título *Pensamiento y lenguaje* en referencia a la obra original de Vygotsky.

9. Vygotsky solía afeitarse la cabeza durante determinadas épocas del año. Según su hermana (16 de octubre de 1981, conversación), esto no tenía nada que ver con alguna enfermedad o moda como la seguida entonces por los futuristas. De hecho, Vygotsky simplemente consideraba que era una buena forma de no pasar calor durante el verano.

Inmediatamente después de su desaparición fueron publicados varios de sus escritos, pero, por razones políticas, su trabajo fue prohibido para todo tipo de usos por un período de veinte años. Este hecho era, en parte, resultado de un decreto del Comité Central del Partido Comunista en contra de la paidología, una disciplina prácticamente equivalente a la psicología de la educación, especialmente en lo concerniente a sus aspectos psicométricos. El decreto iba dirigido contra aspectos de la disciplina que el mismo Vygotsky había criticado (véanse COLE y SCRIBNER, 1978), pero algunos de sus trabajos (por ejemplo, VYGOTSKY, 1935) fueron claramente asociados con ella, con lo que toda su obra se convirtió en blanco de la crítica. Otros factores que contribuyeron a la defenestración de la posición oficial que ocupaba Vygotsky fueron el conflicto entre algunos de sus argumentos y los expuestos por Stalin en su ensayo sobre lingüística de 1950 y el incremento, a finales de los años cuarenta, de una forma de dogmatismo pavloviano (TUCKER, 1971) actualmente denominado «materialismo vulgar» en la URSS.

Estos argumentos fueron solamente rechazados después de la muerte de Stalin en 1953. La publicación de las obras de Vygotsky se reanudó en 1956 (VYGOTSKY, 1956) y continúa en nuestros días con la edición de seis volúmenes de sus obras (VYGOTSKY, 1982a, 1982b, 1983a, 1983b, 1984a, 1984b). En total, Vygotsky llegó a escribir alrededor de 180 obras. De éstas, 135 fueron publicadas en una u otra forma antes de la edición de los seis volúmenes de recopilación. Algunas de ellas aparecían en estos volúmenes por primera vez, pero otras, especialmente las relacionadas con la paidología, no lo hicieron ni siquiera entonces.

El enfoque teórico de Vygotsky

La diversidad de las raíces intelectuales y los intereses de investigación que caracterizaron la carrera de Vygotsky conducen a que cualquier intento de identificar un núcleo de temas unificados dentro de su trabajo aparezca como un esfuerzo vano. Sin embargo, desde mi punto de vista, sólo mediante la identificación de los temas generales se pueden concretar los problemas específicos que interesaron a Vygotsky. Los tres temas que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vygotsky son: 1) la creencia en el método genético o evolutivo;[10] 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales [11] y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden

10. El término «genético» (en ruso, *geneticheskii*) se utilizará a lo largo de esta obra con relación a los procesos de desarrollo (como en los términos ontogenético y filogenético) y no refiriéndose a los genes, código genético o similares.

11. A lo largo de toda la obra utilizamos el término «psicológico» para traducir el término inglés «mental», porque creemos que, en castellano, aquél se acerca más al *psikhichieskii* de Vygotsky. [T.]

entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

Estos temas sólo pueden entenderse en su totalidad a través de la consideración de sus interrelaciones mutuas. De esta manera, la noción de origen en el segundo tema apunta hacia un análisis genético y la explicación de Vygotsky de la interacción social y de los procesos mentales depende en gran medida de las formas de mediación (como el lenguaje) que se hallan implicadas en ellos. En realidad, la originalidad del enfoque de Vygotsky consiste en la forma en que estos tres temas se interdefinen.

Además de plantear esta continua interconexión entre los tres temas, mi presentación inicial de ellos los considerará separadamente. Aunque este planteamiento adolece de una cierta artificialidad, nos será útil para abstraer cada uno de los temas de su marco general para clarificar su presentación. Aislando los temas del enfoque teórico vygotskyano también obtendremos una perspectiva mayor respecto a la «dinámica» existente entre ellos. Defenderé la tesis de que éstos pueden ser ordenados en función de su primacía analítica dentro del marco teórico general. Más concretamente, creo que el tercer tema, la mediación de signos e instrumentos, es analíticamente superior a los otros dos. Esto se debe a que los argumentos de Vygotsky sobre la mediación pueden ser entendidos por sí mismos, mientras que muchos aspectos importantes de los otros dos temas solamente pueden entenderse a través del concepto de mediación. De esta manera, Vygotsky define el desarrollo en términos de aparición y transformación de las diversas formas de mediación y su noción de interacción y su relación con los procesos psicológicos superiores implica necesariamente los mecanismos semióticos.

Además, creo que la contribución más original e importante de Vygotsky consiste en el concepto de mediación. En la época en la que la elaboraba, otros autores ya habían planteado la necesidad de utilizar el análisis genético en el estudio de la mente y habían apuntado argumentos considerando el origen social de la actividad mental. Vygotsky fue el encargado de redefinir y ampliar esas ideas mediante la introducción de la noción de mediación mediante el empleo de instrumentos y signos.

Durante la última década de su vida, la noción de mediación (*oposredovanie*) se volvió cada vez más importante, para quedar reformulada definitivamente en la teoría de Vygotsky sobre el funcionamiento mental. En 1933 llegó a decir que «el tema central de la psicología es el tema de la mediación» (1982a, pág. 166). L. A. Radzikhovskii señala cómo esta evolución en el pensamiento de Vygotsky fue paralela a un tránsito desde una argumentación sobre los elementos mediacionales basada en la psicofisiología pavloviana a otra basada en el énfasis sobre el significado y la naturaleza comunicativa de los signos: «El concepto de "estímulo-medio", que, de hecho, siempre significó que el medio no es un mero estímulo (desde una perspectiva conductista), desaparece [en la obra de Vygotsky]. En su lugar, el concepto de *signo* aparece como funda-

mental en la teoría de Vygotsky. El término *signo* es utilizado por Vygotsky con el sentido de poseedor de significado» (1979, pág. 182). El mismo Vygotsky reconoció este cambio en su argumentación sobre la mediación. Así, en 1933, él señaló cómo «en trabajos anteriores hemos ignorado que los signos tienen significado» (1982a, pág. 158).

Es esta interpretación de Vygotsky de los signos y su capacidad mediacional la que ocupará la primera parte de mi presentación. En las obras de su última época se puede reconocer el desarrollo de un enfoque que proviene de sus primeros estudios de semiótica,[12] filología y análisis literario. Sus incursiones en la naturaleza del significado en los sistemas de signos (especialmente en el lenguaje humano) sentaron las bases para interpretar la relación genética entre los procesos individuales y sociales. Su concepción de esta relación es el núcleo de su enfoque teórico y lleva, nuevamente, al tema apuntado al principio de este capítulo: el aislamiento entre los fenómenos individuales y sociales en las ciencias sociales. La forma en que Vygotsky propuso la coordinación entre estas áreas de conocimiento consiste en defender la tesis de que los procesos semióticos forman parte de ambos y, por lo tanto, es posible establecer un puente entre ellos. Esto implica invocar la intervención de ideas procedentes de disciplinas que quedan fuera de las ciencias sociales tal y como las entendemos hoy día. Vygotsky fue capaz de hacer esto gracias a su familiaridad con un amplio espectro de disciplinas. Sin embargo, su éxito en unir disciplinas diferentes también radica en el especial *milieu* intelectual y social en el que vivía.

Vygotsky fue capaz de agrupar diferentes ramas del conocimiento en un enfoque común que no separa a los individuos de la situación sociocultural en que se desenvuelven. Este enfoque integrador de los fenómenos sociales, semióticos y psicológicos tiene una capital importancia hoy en día, transcurrido medio siglo desde su muerte.

12. La semiótica es la ciencia de los signos. Incluye la lingüística como una de sus ramas. Utilizo el término más amplio de semiótica ya que Vygotsky se ocupó tanto de los signos lingüísticos como de los no lingüísticos.

2 El método de Vygotsky

El argumento principal del análisis genético —o evolutivo— de Vygotsky es que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo:

> Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen... Plantear una investigación sobre el proceso de desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambios —desde el nacimiento hasta la muerte— significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que «es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es». Por ello, el estudio histórico [en el sentido más amplio de la palabra «historia»] del comportamiento no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino que, más bien, forma su auténtica base (VYGOTSKY, 1978, págs. 64-65).

Vygotsky contrastó su enfoque genético con enfoques que intentaban analizar los fenómenos psicológicos sin considerar su lugar en el desarrollo. Vygotsky argumentaba que ese tipo de investigación podía proporcionar descripciones, pero no explicaciones:

> Siguiendo a Lewin, podemos utilizar [la] distinción entre las perspectivas fenotípica [descriptiva] y genotípica [explicativa] en psicología. Por un estudio evolutivo de un problema determinado entiendo el descubrimiento de su génesis, de sus bases dinámicas causales. Por fenotípico entiendo el análisis que empieza por las características y manifestaciones actuales del objeto. Es posible brindar multitud de ejemplos dentro de la psicología donde se han cometido errores graves como resultado de haber confundido estos puntos de vista (ibíd., pág. 62).

La última afirmación es especialmente importante porque refleja la preocupación de Vygotsky sobre cómo la determinación del método a seguir influye en la interpretación de los fenómenos psicológicos. Vygotsky sostenía que las confusiones entre los investigadores surgen a menudo por el hecho de no compartir la forma en que un fenómeno determinado debe ser investigado y, por lo tanto, lo que es ese fenómeno. Para Vygotsky un aspecto esencial de la definición de un fenómeno psicológico es su posición en el desarrollo genético. Defendía que la forma de un fenómeno refleja las transformaciones que éste ha sufrido así como los diferentes factores que han intervenido en su desarrollo.

La idea de Vygotsky no es que la investigación psicológica que no incorpore el método genético sea inútil. En todos sus trabajos explicó que ese tipo de investigación puede hacer una contribución importante al panorama global de la psicología. Sin embargo, Vygotsky creía que sin la intervención del análisis genético solamente ciertos aspectos de los fenómenos psicológicos pueden ser descritos, dejando sin explicación a multitud de procesos interiores y sus dinámicas causales. Y, lo que es quizá más importante para mis intenciones actuales, Vygotsky creía que el hecho de no reconocer el impacto del método en la interpretación y definición de los fenómenos psicológicos llevaría a la confusión.

El énfasis principal de Vygotsky en el análisis genético recaía en los procesos evolutivos tal y como tienen lugar, pero también examinó los efectos de la interrupción y las intervenciones sobre ellos. Esta práctica dio lugar a varios de sus términos compuestos referidos a las variantes del análisis genético. En el análisis «genético-comparativo» estudiaba cómo la interrupción de una de las fuerzas del desarrollo afectaba la evolución de la actividad práctica e intelectual del ser humano. Por ejemplo, Vygotsky estudió los efectos de la sordera en el desarrollo de diversas funciones psicológicas superiores. Su enfoque de estos problemas es absolutamente original, pues consideraba la sordera fundamentalmente en términos de cómo altera un complejo sistema de desarrollo. Por esta razón, problemas como la sordera, el retraso mental y la ceguera siempre fueron de gran interés teórico para VYGOTSKY (1981c) y sus seguidores (por ejemplo, LEONTIEV, 1984; MESHCHERYAKOV, 1974).

Vygotsky también examinó las interrupciones e intervenciones en procesos básicos a través del método «experimental-evolutivo», que implica la intervención del experimentador en un proceso evolutivo determinado para observar cómo éste varía. De nuevo, la motivación principal para hacer esto era la observación de procesos genéticos:

> Nuestro método recibe el nombre de experimental-evolutivo por el hecho de que crea o produce artificialmente un proceso de desarrollo psicológico. Este punto de vista es igualmente apropiado para el objetivo básico del análisis dinámico. Si reemplazamos el análisis de objetos por el análisis de procesos, entonces la labor básica de investigación se transforma en una reconstrucción de cada uno de los estadios evolutivos del proceso: el proceso debe ser reconstruido hasta sus estadios iniciales (VYGOTSKY, 1978, págs. 61-62).

Los argumentos de Vygotsky sobre el análisis genético no se acaban en la afirmación general de que los procesos psicológicos deben estudiarse en su desarrollo. Además, Vygotsky poseía sus propias ideas sobre la naturaleza del desarrollo. En primer lugar, definía el desarrollo en términos de saltos «revolucionarios» fundamentales más que en base a incrementos cuantitativos constantes. Defendía que en estos puntos de inflexión revolucionarios cambiaba la naturaleza misma del desarrollo. En segundo lugar, Vygotsky definía los puntos principales del desarrollo en términos de los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada. En tercer lugar, defendía que la explicación de los fenómenos psicológicos debe apoyarse en el análisis de los diversos tipos de desarrollo, o lo que denominaremos «dominios genéticos». Mientras que el análisis genético se halla limitado por las comparaciones ontogenéticas, Vygotsky, además, incluía otros tipos de comparaciones tales como la filogenética o la sociohistórica. Tal y como señalan M. Cole y S. Scribner, «cuando Vygotsky habla de su enfoque teórico como "evolutivo" no debe confundirse con una teoría sobre el desarrollo infantil. El método evolutivo, desde el punto de vista vygotskyano, es el método central de la ciencia psicológica» (1978, pág. 7).

El papel de los saltos cualitativos

Una de las características fundamentales del análisis de Vygotsky es que no creía que fuera posible dar cuenta de las diferentes fases del desarrollo simplemente mediante un conjunto de principios explicativos. En su lugar, Vygotsky defendía que el problema clave radica en cómo dar cuenta de las relaciones cambiantes entre las diferentes fuerzas del desarrollo y sus correspondientes conjuntos de principios explicativos. Por eso rechazaba los enfoques basados en postulados de que el desarrollo puede ser explicado simplemente en términos de incrementos cuantitativos de determinadas unidades psicológicas, tales como el vínculo estímulo-respuesta. En lugar de buscar otro tipo de principio explicativo del desarrollo, Vygotsky sostuvo que, en determinados momentos de la aparición de un proceso psicológico, nuevas fuerzas del desarrollo y nuevos principios explicativos entran en juego. En esos momentos se produce, según Vygotsky, un «salto en la naturaleza misma del desarrollo» (VYGOTSKY y LURIA, 1930, pág. 4),[1] y por ello, los principios que anterior-

1. Esta obra incluye tres capítulos. Como explican los autores en el prólogo, Vygotsky escribió los dos primeros capítulos y Luria el tercero. Todas las citas aquí vertidas provienen de la introducción o de los primeros dos capítulos.

mente eran capaces de explicar por sí mismos el desarrollo, ya no pueden hacerlo. Es más, un nuevo conjunto de principios, resultado de su reorganización, debe ser incorporado en la estructura explicativa general.

Algunas de las exposiciones más claras de este tema pueden encontrarse en las críticas de Vygotsky a las explicaciones existentes de la ontogénesis. Vygotsky defendía que los enfoques que se apoyan en un solo conjunto de principios explicativos no pueden proporcionar una interpretación adecuada del cambio. Por ejemplo, criticaba a P. P. Blonskii por intentar explicar los diferentes períodos de la ontogénesis en base a principios fisiológicos y criticó a otros investigadores por basar por completo sus análisis en una sola dimensión como puede ser la maduración sexual:

> Estos esquemas no tienen en cuenta la reorganización del proceso mismo de desarrollo, en virtud de la cual, la importancia y significado de cada una de sus características se halla en continuo cambio en la transición desde un estadio a otro. Esto excluye la posibilidad de fragmentar la infancia en períodos separados al utilizar un criterio unificado para todas las edades. El desarrollo infantil es un proceso altamente complejo que no puede ser definido en ninguno de sus estadios sobre la base de una sola de sus características (Vygotsky, 1972, pág. 115).

Las tendencias dominantes en la psicología, que motivaron la crítica de Vygotsky a las teorías de un solo criterio, eran el reduccionismo biológico y el conductismo mecanicista. En referencia al primero, por ejemplo, Vygotsky era bastante crítico con la imposibilidad de los investigadores de reconocer que los principios biológicos no pueden dar cuenta de los fenómenos psicológicos a partir de un cierto nivel. Vygotsky nunca negó el papel de los factores biológicos en una explicación global de la ontogénesis, aspecto que se refleja en su afirmación «la psicología infantil científica, por supuesto, no puede construirse de otra manera que no sea sobre una sólida base biológica» (1982a, pág. 202).

Sin embargo, Vygotsky defendía que, a partir de cierto momento del desarrollo, las fuerzas biológicas no pueden ser consideradas como la única, ni incluso la principal fuerza del cambio. En ese momento, hay una reorganización fundamental de las fuerzas del desarrollo así como una necesidad de su correspondiente reorganización de los principios explicativos del sistema. Concretamente, en la perspectiva vygotskyana, el peso de la explicación pasa de los factores biológicos a los factores sociales. Estos últimos operan dentro de un marco biológico dado y deben ser compatibles con éste, aunque sin ser reducidos a él. Es decir, los factores biológicos tienen un papel en el nuevo sistema, pero perdiendo su primacía como fuerzas principales del cambio. Vygotsky contrastó el desarrollo embriológico y psicológico desde esta perspectiva:

> El desarrollo embriológico del niño... no puede ser considerado de ninguna manera al mismo nivel que el desarrollo del niño como ser social. El desarrollo embriológico es un tipo de desarrollo absolutamente único y se halla subordinado a un tipo de reglas diferentes de las del desarrollo de la personalidad del niño, que comienza en el nacimiento. El desarrollo embriológico es estudiado por una ciencia independiente —la embriología— que no puede ser considerada como una disciplina de la psicología ... La psicología no se ocupa del estudio del desarrollo hereditario o prenatal como tal, sino solamente del papel e influencia del desarrollo prenatal y hereditario en el proceso de desarrollo social (1972, pág. 123).

Los argumentos de Vygotsky en contra de las teorías del desarrollo de un solo factor (teorías que postulan una sola fuerza fundamental del desarrollo y un conjunto de principios explicativos) se dirigieron básicamente hacia el reduccionismo biológico y el conductismo mecanicista. Sus críticas, sin embargo, también se extendieron a los representantes de otra de las escuelas psicológicas de comienzos de siglo con los que sus ideas eran bastante más compatibles: la psicología de la Gestalt. Uno de los lugares en los que su crítica aparece con más fuerza es en la introducción de Vygotsky a un volumen de traducciones al ruso de las obras de Koffka titulado *Fundamentos del desarrollo psicológico* (1934). Vygotsky argumentaba que la psicología de la Gestalt representaba un avance con respecto al mecanicismo atomístico de las anteriores teorías estímulo-respuesta, pero que algunas de sus propuestas habían caído en el error de invocar una teoría que se apoya en un solo factor evolutivo y en un único conjunto de principios explicativos. En este caso se refería al intento de explicar todos los niveles de funcionamiento psicológico mediante la noción de estructura o Gestalt, y, por tanto, dejando de lado las diferencias fundamentales de los principios explicativos que rigen los diferentes niveles de fenómenos psicológicos:

> Lo verdaderamente notable del punto de vista [de Koffka] es el hecho de que aplica el principio estructural no solamente a las acciones intelectuales de los homínidos, sino también a los animales inferiores de los experimentos de Thorndike. Consecuentemente, *Koffka concibe las estructuras como poseedoras de una serie de principios de organización conductual primarios, primordiales y esencialmente primitivos.* [De acuerdo con él], sería un error pensar que este principio es aplicable solamente a las formas superiores o intelectuales de desarrollo. Esta discusión, según el autor, confirma nuestra interpretación de la naturaleza primitiva de las funciones estructurales. Si las funciones estructurales son realmente tan primitivas, deben aparecer en las conductas primitivas que yo denomino instintivas. Vemos cómo al refutar la teoría del aprendizaje por ensayo y error, Koffka llegó a la conclusión de *que podemos aplicar el principio estructural de igual manera a las acciones intelectuales superiores de los homínidos, al entrenamiento de los mamíferos inferiores de los experimentos de Thorndike y, finalmente, a las reacciones instintivas de arañas y abejas* (Vygotsky, 1982a, págs. 245-246).

En suma, uno de los presupuestos básicos de Vygotsky sobre el desarrollo de los procesos psicológicos es que ningún factor aislado ni su correspondiente conjunto de principios explicativos puede, por sí solo, proporcionar una explicación completa sobre él. Por el contrario, aparecen implicadas diferentes fuerzas del desarrollo, cada una de ellas con su correspondiente conjunto de principios explicativos. Desde esta perspectiva, con la incorporación de una nueva fuerza, la misma naturaleza del desarrollo se altera.

El papel de la mediación en los cambios cualitativos genéticos

Los puntos fundamentales de cambio en el análisis genético de Vygotsky se hallan asociados a la aparición de nuevas formas de mediación. En función del dominio genético tratado, esta mediación tomará la forma de instrumentos o de signos. En ciertos casos, los cambios evolutivos se hallan vinculados a la introducción de una nueva forma de mediación, mientras que en otros se relacionan con la transición hacia una versión más avanzada de una forma de mediación ya existente. Los primeros casos se encuentran asociados a los cambios cualitativos en el análisis genético de Vygotsky y sobre ellos recaerá nuestra atención.

En la introducción a una obra sobre el análisis genético, Vygotsky y Luria explican cómo el esquema de sus argumentos puede presentarse como:

> El uso e «invención» de herramientas por los homínidos corona el desarrollo orgánico del comportamiento en evolución preparando el camino para la transición del desarrollo hacia nuevos horizontes. Crea *los prerrequisitos psicológicos básicos para el desarrollo histórico del comportamiento.* El trabajo y el desarrollo asociado del discurso humano y de otros signos psicológicos con los que los hombres primitivos intentaron dominar su conducta significan el comienzo del auténtico desarrollo histórico del comportamiento. Finalmente, en el desarrollo del niño, conjuntamente con los procesos de crecimiento orgánico y maduración, puede distinguirse una segunda línea de desarrollo. Se basa en el dominio de los mecanismos y medios del pensamiento y el comportamiento cultural (1930, págs. 3-4).

Vygotsky y Luria continúan:

> Cada uno de estos tres momentos es un síntoma de una nueva época en la evolución del comportamiento además de una indicación de *un cambio en el tipo de desarrollo.* En cada uno de ellos hemos definido un punto de inflexión o paso crítico en el desarrollo del comportamiento. El punto de inflexión o momento crítico en el comportamiento de los simios es el uso de herramientas; en el hombre primitivo, el trabajo y el uso de signos psicológicos; en el comportamiento del niño, la bifurcación de las líneas de desarrollo en el desarrollo psicológico-natural y el desarrollo psicológico-cultural (ibíd., pág. 4).

De esta manera, estos puntos de inflexión o revoluciones se hallan conectados en el curso del desarrollo con la aparición de nuevas formas de mediación. Sin embargo, Vygotsky no concebía la aparición de una nueva forma de mediación como una forma de funcionamiento en la que factores que anteriormente gobernaban el funcionamiento psicológico ahora dejaban de operar. La cuestión radica en que en cada ocasión el marco explicativo debe ser *reformulado,* no reemplazado o descartado, para integrar el papel de un nuevo factor y su relación con los factores ya existentes. Por ejemplo, con la aparición de los signos psicológicos en la historia social, la constitución biológica del organismo resultante de la evolución continúa desempeñando un papel muy importante, pero el funcionamiento psicológico pasa, a partir de ese momento, a ser gobernado por la constitución biológica y el uso de los signos. De esta manera, un sistema explicativo de naturaleza más complicada —un sistema que incorpora e integra más de un factor— deberá utilizarse para dar cuenta del funcionamiento intelectual. El desarrollo ya no puede explicarse a partir de principios que anteriormente daban cuenta de la génesis de los procesos psicológicos (en este caso, los principios evolutivos darwinianos). Por el contrario, el desarrollo se atribuye a principios que incorporan el nuevo factor que ha entrado en juego.

Funciones psicológicas elementales y superiores

Una diferencia fundamental que subyace a la línea de razonamiento sobre los cambios cualitativos y el papel de la mediación es la distinción entre funciones psicológicas elementales y superiores (1978, pág. 39). La estrategia general de Vygotsky consistía en examinar cómo las funciones psicológicas como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en forma primaria para luego cambiar a formas superiores. Vygotsky distingue entre la línea de desarrollo «natural» y la línea de desarrollo «social» (o «cultural») (1960, pág. 47). El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo.

Tal y como señala COLE (1985), la diferencia entre funciones psicológicas elementales y superiores tiene una larga tradición en psicología. La distinción básica surge de la necesidad de separar los fenómenos psicológicos comunes a animales y humanos de los específicamente humanos. Estos últimos son contemplados como producto del *milieu* sociocultural en el que vivimos inmersos los seres humanos. Por esta razón, VYGOTSKY (1960, pág. 15) utiliza el término «cultural» (en contraposición a «natural») en lugar de «superior» (en contraposición a «elemental») cuando se refiere a las funciones psicológicas. Básica-

mente, los procesos psicológicos superiores representan un nivel cualitativamente superior de funcionamiento psicológico. De este modo es imposible explicar los procesos superiores a partir de los principios explicativos que rigen las funciones elementales.

Las líneas básicas de la versión de Vygotsky sobre la distinción entre las funciones psicológicas elementales y superiores se refleja en los siguientes comentarios sobre la memoria (utilizando el término «natural» en lugar de «elemental»):

> Una investigación comparativa sobre la memoria humana revela que, incluso en los primeros niveles de desarrollo social, hay, básicamente, dos tipos de memoria. Una, que domina el comportamiento de las personas sin formación, caracterizada por la impresión no-mediada de materiales y por la retención de experiencias actuales como fundamento de las huellas mnémicas (de memoria). Denominaremos a este tipo de memoria, memoria *natural* y está ampliamente ilustrada en los estudios de E. R. Jaensch sobre la imaginación eidética. Este tipo de memoria se halla muy próxima a la percepción, porque surge de la influencia directa de los estímulos externos sobre los seres humanos. Desde un punto de vista estructural, el proceso en su totalidad se caracteriza por su inmediatez.
>
> La memoria natural, sin embargo, no es el único tipo, incluso en el caso de hombres y mujeres sin formación. Por el contrario, otros tipos de memoria pertenecientes a una línea evolutiva completamente diferente coexisten con la memoria natural. La utilización de nudos y palos marcados con muescas, los comienzos de la escritura y las ayudas memorísticas, demuestran que, incluso en sus primeros estadios de desarrollo histórico, los humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas otorgadas por la naturaleza, procediendo a una nueva organización de su comportamiento elaborada culturalmente. El análisis comparativo muestra cómo esta actividad se halla ausente incluso en las especies más evolucionadas de animales; creemos que estas operaciones con signos son el producto de condiciones específicas del desarrollo social (1978, págs. 38-39).

En este pasaje Vygotsky menciona los cuatro criterios principales que utilizó para distinguir entre funciones psicológicas elementales y superiores: 1) el paso del control del entorno al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; 2) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y 4) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

La primera característica que diferencia los procesos psicológicos elementales de los superiores es que los primeros se hallan sujetos al control del entorno, mientras que los segundos obedecen a una autorregulación. De acuerdo con Vygotsky, «La característica fundamental de las funciones elementales es que se encuentran total y directamente determinadas por la estimulación ambiental. La característica central de las funciones superiores es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento» (ibíd., pág. 39). En sus primeros trabajos, Vygotsky desarrolló estas ideas utilizando un modelo pavloviano de conexiones estímulo-respuesta en el que las funciones psicológicas superiores implicaban un vínculo intermedio entre el estímulo externo y la respuesta del organismo. Vygotsky argumentaba que esto refleja el hecho de que las funciones psicológicas superiores, son más complejas «genética y funcionalmente» (1960, pág. 109). Siguiendo esta línea de argumentación pavloviana, escribió:

> La línea común a ambas formas [es decir, funciones elementales y superiores] es la relación estímulo-respuesta. Para una de las formas, la característica principal es la básicamente total determinación del comportamiento mediante la estimulación. Para la otra, la característica asimismo esencial es la *autoestimulación*, la creación y uso de relaciones estímulo-medio artificiales y la determinación del comportamiento a través de su uso.
>
> En todos los casos examinados, el comportamiento humano se halla específicamente definido, no por la presencia de estimulación, sino por la situación psicológica nueva o modificada creada por los mismos seres humanos. La creación y uso de estímulos artificiales como medios auxiliares para el dominio de las propias reacciones constituye el fundamento de esta nueva forma de determinación del comportamiento que distingue las formas superiores de las formas elementales de comportamiento (ibíd.).

El segundo criterio, estrechamente relacionado al anterior, que diferencia las funciones psicológicas superiores de las elementales es su «intelectualización» o realización consciente. Este criterio ha sido examinado recientemente por investigadores como M. Donaldson (1978). Vygotsky escribió acerca de:

> las funciones psicológicas superiores cuyas características básicas diferenciales son la intelectualización y el dominio, es decir, la realización consciente y la voluntariedad.
>
> En el centro del proceso de desarrollo durante la edad de escolarización se encuentra la transición desde las funciones elementales de atención y memoria a las funciones superiores de atención voluntaria y memoria lógica... la intelectualización de las funciones y su dominio representan dos momentos del mismo proceso: la transición hacia las funciones psicológicas superiores. Dominamos una función hasta el grado de su intelectualización. La voluntariedad de la actividad de una función es siempre la otra cara de su realización consciente. Decir que la memoria se intelectualiza en la escuela es exactamente lo mismo que decir que aparece la memoria voluntaria; decir que la atención se convierte en voluntaria en el período escolar es exactamente lo mismo que decir... que se fundamenta más y más en el pensamiento, es decir, en el intelecto (1934a, págs. 188-189).

El tercer criterio que caracteriza las funciones psicológicas superiores —pero no las elementales— es su origen y naturaleza social. Vygotsky argumentaba que «no es la naturaleza, sino la sociedad la que, por encima de todo, debe ser considerada como el factor determinante del comportamiento humano» (1960, pág. 118). Estaba interesado particularmente en cómo la interacción social en pequeños grupos o en díadas conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo. Para Vygotsky «esta transición desde una influencia social externa sobre el individuo a una influencia social interna sobre el individuo... se halla en el centro de nuestra investigación» (1960, pág. 116).

El cuarto criterio diferencial es el de la mediación. La concepción vygotskyana del control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y de los demás. Esto, una vez más, conduce a la conclusión de que la noción de mediación es analíticamente más importante que otros aspectos del marco conceptual vygotskyano. De acuerdo con Vygotsky, «la presencia de estímulos *creados*, junto con estímulos *dados* es, a nuestro entender, la característica diferencial de la psicología humana» (ibíd., pág. 109).

De esta manera, el control voluntario, la realización consciente, los orígenes sociales y la mediación mediante el empleo de herramientas psicológicas caracterizan el funcionamiento intelectual en la teoría de Vygotsky. El funcionamiento psicológico elemental, por el contrario, se caracteriza por el control del entorno natural, una ausencia de realización consciente, orígenes individuales y una falta de mediación mediante herramientas psicológicas.

Dominios genéticos en la teoría vygotskyana

Vygotsky desarrolló la mayor parte de su trabajo empírico sobre el funcionamiento psicológico elemental y superior dentro del dominio ontogenético. Su análisis genético, sin embargo, no puede equipararse al estudio del desarrollo infantil. De hecho, Vygotsky argumentaba que, al igual que las demás formas de desarrollo, la ontogénesis puede entenderse solamente como parte de un cuadro más amplio, integrador de los diferentes dominios genéticos. En la introducción a su volumen sobre el desarrollo, Vygotsky y Luria escribieron:

> Nuestra labor [en esta obra] consistió en trazar *tres líneas básicas* del desarrollo del comportamiento —la evolutiva, la histórica y la ontogenética— y mostrar cómo la conducta de los seres humanos inmersos en una cultura es el producto de las tres líneas de desarrollo, para mostrar que el comportamiento solamente puede ser entendido y explicado científicamente con la ayuda de las *tres vías diferentes desde las que toma forma la historia del comportamiento humano* (1930, pág. 3).

Filogénesis

Los escritos de Vygotsky sobre la filogénesis se centran en la comparación entre los simios superiores y los humanos. Apoyándose considerablemente en las investigaciones de W. KÖHLER (1921a, 1921b, 1925) sobre la actividad práctica mediada por el uso de instrumentos en los chimpancés y los gorilas, Vygotsky concebía el uso de herramientas como una de las condiciones que sientan las bases para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores: «la capacidad para inventar y utilizar instrumentos es un *prerrequisito* para el desarrollo histórico de los seres humanos que ya había surgido en la etapa zoológica de desarrollo de nuestros antepasados» (1960, pág. 421).

La consideración vygotskyana de que el uso de herramientas es una condición necesaria, pero no suficiente, para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores específicamente humanas le permitía reconocer la estrecha proximidad filogenética entre los simios y los humanos al mismo tiempo que insistía en el abismo cualitativo que los separa. Gran parte de sus críticas a las teorías psicológicas de su época se basaban en su incapacidad de reconocer la naturaleza dual de esta relación. Por ejemplo, argumentaba que una de las mayores debilidades de la reflexología y del conductismo es que ambas teorías intentaban reducir el comportamiento humano al comportamiento animal intentando explicar el primero mediante un mero «conjunto de hábitos elaborado a través del método de "ensayo y error", hábitos que difieren del comportamiento animal solamente en su grado de complejidad, pero no *a priori*, a nivel cualitativo» (ibíd., pág. 439). Esta forma de reduccionismo se deriva de la consideración de la parte «necesaria» de la formulación vygotskyana, y no de la «pero no suficiente».

Vygotsky también rechazó la idea de que las diferencias que separan el funcionamiento de simios y humanos pudieran ser explicadas por completo basándose en el cambio filogenético. Esto no quiere decir que Vygotsky considerase que el desarrollo filogenético no tuviera nada que ver con la transición del simio al ser humano. Vygotsky afirmó explícitamente que «dentro de los confines de la misma teoría de la evolución, no podemos ignorar el hecho de la existencia de diferencias esenciales entre el organismo humano [y el de los simios], en particular entre el cerebro humano y el cerebro de los simios» (ibíd., pág. 440). Sin embargo, desde su punto de vista, «el problema de lo "animal-humano" no puede resolverse desde la teoría de la evolución. La teoría evolucionista es solamente el prerrequisito para la construcción científica de la psicología humana. No puede explicarla en su totalidad. El comportamiento humano debe ser examinado, al mismo tiempo, desde otra perspectiva» (ibíd., págs. 439-440).

Esta otra perspectiva que Vygotsky tenía en mente implica las formas de mediación y sus cambios asociados en la vida social y psicológica. Vygotsky

argumentaba que el empleo de herramientas psicológicas proporcionó las bases para el trabajo socialmente organizado. Con la aparición del trabajo, el desarrollo del funcionamiento psicológico se fundamenta en principios cualitativamente distintos. De acuerdo con Vygotsky, para que la transformación del simio en ser humano se complete «debe surgir una forma nueva, especial, de adaptarse a la naturaleza, una forma ajena al simio, es decir, el trabajo. Tal y como mostró Engels, el trabajo es el factor básico de la transformación de los simios en seres humanos. "Es la condición básica, principal, de la existencia humana. Esto es así hasta tal extremo que podemos decir, desde una perspectiva fundamentada, que el trabajo creó a los seres humanos"» (1930, pág. 50). Esto forma parte del argumento más general elaborado por Vygotsky y Luria sobre la relación entre los diferentes tipos de desarrollo:

> Un proceso de desarrollo forma la base dialéctica para el otro, y es transformado y convertido en un nuevo tipo de desarrollo. No creemos que sea posible emplazar los tres procesos [filogénesis, historia social y ontogénesis] a lo largo de un mismo *continuum*. Es más, proponemos que cada tipo de desarrollo comienza donde acaba el anterior, sirviendo para su continuación en una nueva dirección. Este cambio de dirección y de mecanismos de desarrollo no impide de ningún modo la posibilidad de una conexión entre uno y otro proceso. De hecho, presupone dicha conexión (ibíd., pág. 5).

Aunque los argumentos de Vygotsky sobre el papel del lenguaje y las herramientas como mediadores en el desarrollo del trabajo se remontan a los escritos marxistas, especialmente los de Engels, la importancia dada a los fenómenos semióticos es mayor en los escritos de Vygotsky que la que podemos encontrar en el pensamiento marxista. Mientras que Marx subraya claramente el surgimiento del trabajo y la producción organizados socialmente como la clave para distinguir entre el ser humano y el animal, Vygotsky otorgaba la misma importancia a la aparición del habla. En torno a este tema se centran sus contribuciones más importantes y originales al pensamiento marxista pero, al mismo tiempo, recoge de manera significativa también sus discrepancias con las ideas de Marx e, incluso, de Engels.

En los años transcurridos desde que Vygotsky elaboró su teoría sobre la génesis de las funciones psicológicas, disciplinas como la primatología y la antropología física y cultural han experimentado avances que cuestionan algunos de sus argumentos sobre la filogénesis. Una cuestión en particular es la comprensión de la relación entre el tránsito filogenético y el amanecer de la cultura.

El argumento de que la evolución orgánica se desarrolla de manera que llega un momento en que aparece la cultura, cesando entonces este desarrollo, es inherente a la explicación vygotskyana de la evolución. Prácticamente no concebía ningún tipo de solapamiento entre ambos procesos de génesis. Los argumentos de Vygotsky constituyen lo que C. Geertz ha denominado una «teoría de "punto crítico" de la aparición de la cultura» (1973, pág. 62). Una teoría de esta naturaleza considera la aparición de la capacidad para adquirir la cultura como un «tipo de acontecimiento "o todo o nada" repentino, en la filogenia de los primates» (ibíd., págs. 62-63).

Como otros científicos interesados en la evolución de la mente humana (por ejemplo, Habermas, 1979), Geertz argumenta que los descubrimientos recientes de la antropología física hacen insostenibles las teorías de «punto crítico». Estos descubrimientos muestran cómo la transición de primate a humano tuvo lugar durante un período de tiempo mucho más largo (más de cuatro millones de años) de lo que se pensaba originalmente. Es más, durante las primeras fases de este período de hominización, ciertos elementos de la cultura fueron puestos en evidencia por los *Australopitecus*: «construcción de herramientas sencillas, "caza" esporádica y quizás algún tipo de comunicación más avanzado que el de los simios contemporáneos y menos que nuestro lenguaje humano» (Geertz, 1973, pág. 64). Debido a esto, los orígenes de la cultura pueden ser trazados *anteriormente* al momento en que cesó la evolución orgánica, descubrimiento que socava cualquier teoría de «punto crítico».

El reconocimiento que el desarrollo cultural y biológico no tiene lugar aisladamente, sugiere que el sustrato biológico de los procesos mentales puede haber surgido parcialmente *como resultado* de las presiones sociales. El razonamiento de Geertz al respecto sugiere la necesidad de revisar ciertos aspectos de la teoría de Vygotsky sobre el cambio en el dominio filogenético. En lugar de suponer que la evolución orgánica y el desarrollo sociocultural son procesos aislados y que este último solamente tiene lugar después de que el primero se haya completado, ahora resulta esencial considerar la forma en la que la evolución orgánica puede haber sido influida por las primeras formas culturales.

Por ello, los argumentos de Vygotsky sobre la naturaleza de la transición no pueden aceptarse tal y como fueron formulados. Sin embargo, esta observación no pone en tela de juicio la estructura general de su argumentación. En concreto, no debilita su argumento de que con la aparición de la actividad sociocultural se alteró la misma naturaleza del desarrollo.

Historia sociocultural

Al igual que en el caso de la filogénesis, los argumentos de Vygotsky sobre la historia sociocultural son básicamente teóricos y tienen su origen en la obra de otros autores. De hecho, sus ideas sobre este dominio genético tuvieron un papel lo suficientemente importante en la formulación de su teoría como para que en la URSS se la suela denominar como enfoque «sociohistórico» o «historicocultural» del estudio de la mente (Smirnov, 1975; véase también Luria, 1971).

De acuerdo con los fundamentos teóricos básicos que subyacen a su análi-

sis genético, Vygotsky aplicaba un conjunto particular de principios explicativos al dominio de la historia sociocultural. En concreto, Vygotsky hacía un especial hincapié en la diferencia entre éste y el dominio filogenético: «el proceso de desarrollo histórico del comportamiento humano no coincide con el de su evolución biológica; uno no es continuación del otro. Es más, cada uno de estos procesos es gobernado por sus propias leyes» (1930, pág. 71). Esta argumentación nos lleva a la cuestión de las leyes o principios que rigen la historia sociocultural. Si los principios de la evolución darwiniana gobiernan la filogénesis, ¿qué mecanismos y principios explicativos deben ser incorporados en una teoría que intente explicar el cambio sociocultural?

Vygotsky, juntamente con otros psicólogos, semiólogos y filósofos soviéticos que trabajaban dentro de esta línea, consideraban este punto como crucial para el éxito de cualquier intento de elaborar una explicación de los procesos psicológicos humanos. El primer paso hacia una respuesta aparece reflejado en la siguiente afirmación de A. A. Leontiev:

> La evolución de la especie *homo sapiens*... se ha llevado a cabo en una esfera diferente de la esfera biológica, acumulándose las características de la especie no en forma de cambios morfológicos, sino en alguna otra forma. Se trata de la esfera de la vida social humana, una forma de fijación de los logros de las actividades humanas en la experiencia histórica y social de la humanidad... El hombre aprende de los errores —y más aún de los éxitos— de los demás, mientras que cada generación de animales puede tan sólo aprender por sí misma. Es la humanidad como conjunto, y no un solo ser humano por separado, la que interactúa con el entorno biológico; de ahí que leyes evolutivas como, por ejemplo, la ley de selección natural, no sean válidas dentro de la sociedad humana (1970, págs. 123-124).

Para entender las implicaciones psicológicas de la evolución sociocultural que expone Leontiev es necesario invocar la distinción vygotskyana entre funciones psicológicas «rudimentarias» y «superiores». Esta dicotomía no es solamente otro par de términos más para la distinción entre las funciones psicológicas elementales y superiores. Es más, es una distinción entre niveles de desarrollo *dentro* de las funciones psicológicas superiores. Vygotsky afirmaba: «Desde nuestra perspectiva, las funciones rudimentarias y superiores son los dos polos del mismo sistema de comportamiento. Son sus puntos inferior y superior; designan los límites dentro de los que se distribuyen todos los niveles y formas de las funciones superiores» (1960, págs. 88-89).

De aquí se deduce que las funciones psicológicas rudimentarias se caracterizan por tener las propiedades de las funciones psicológicas superiores (al contrario que las elementales). Sin embargo, estas propiedades, especialmente las relacionadas con los instrumentos de mediación, solamente se manifiestan durante los períodos iniciales del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Con el fin de evitar una confusión terminológica reservaré el término «función psicológica superior» para el tipo general de función psicológica que se contrapone a las funciones psicológicas elementales. Al tratar los niveles evolutivos dentro de las funciones psicológicas superiores me referiré a «funciones psicológicas superiores rudimentarias» y «funciones psicológicas superiores avanzadas».

Claramente, Vygotsky consideraba las funciones psicológicas superiores avanzadas y rudimentarias en términos de una progresión genética: «la estructura de las formas superiores [avanzadas] aparece en su forma pura en estos fósiles psicológicos, en estos restos vivientes de épocas anteriores. Estas funciones [superiores] rudimentarias nos revelan el estado previo de todos los procesos psicológicos superiores [avanzados]; revelan el tipo de organización que en algún momento poseyeron» (1960, pág. 108).

Afirmar que las funciones psicológicas superiores rudimentarias y avanzadas existen bajo esta relación genética es no decir nada sobre el mecanismo específico de cambio con que Vygotsky concebía su conexión. No es nada sorprendente, pues, que, para entender la explicación que hace Vygotsky de este mecanismo, debamos retornar al tema de los instrumentos mediacionales.

La mediación mediante signos en la historia sociocultural es solamente uno de los varios focos de análisis que Vygotsky podría haber escogido. Como nos recuerda S. Scribner (1985), «todos los aspectos del progreso histórico de la humanidad no eran de la misma importancia para Vygotsky. Le preocupaban especialmente aquellas formas de vida social que acarrean las consecuencias más profundas para la vida psicológica. Por lo que sabemos, Vygotsky pensaba que éstas residen básicamente en las esferas simbólico-comunicativas de la actividad en las que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento» (pág. 123). Este centro de interés no es necesariamente la opción más obvia para alguien que intenta una reformulación de la psicología desde una perspectiva marxista. Refleja el hecho de que Vygotsky otorgaba un papel más central a la mediación, especialmente a la mediación mediante signos, que la que se suele otorgar en otros intentos de formulación de una psicología marxista (véase Leontiev, 1959; Seve, 1978).

La unidad básica mediante la que Vygotsky medía la historia sociocultural es la aparición y evolución de las herramientas psicológicas. Este hecho es evidente en afirmaciones como «el desarrollo comportamental de los seres humanos se halla fundamentalmente gobernado, no por las leyes de la evolución biológica, sino por las leyes del desarrollo histórico de la sociedad. El perfeccionamiento de los "medios de trabajo" y los "medios de comportamiento" en forma de lenguaje y otros sistemas de signos que sirven como herramientas auxiliares en el proceso de dominio del comportamiento revisten un papel fundamental» (1930, pág. 54).

En esta concepción de la historia de los signos como mecanismos mnemotécnicos y medios de cálculo, así como en su explicación de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, Vygotsky concibió un principio de desarrollo que

etiquetaré como *principio de descontextualización de los instrumentos de mediación* [2] (principio de desarrollo *overarching*). Este principio reemplazaría, una vez aparecida la cultura, al principio darwiniano de la evolución. La descontextualización de los instrumentos de mediación es el proceso mediante el que el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados. El interés de Vygotsky por la descontextualización de los instrumentos de mediación aparece repetidamente en su explicación de la historia sociocultural de las funciones psicológicas superiores. Para él, ella cumplía el requerimiento fundamental de su análisis genético de que principios explicativos diferentes operan sobre fases de desarrollo separadas por cambios genéticos cualitativos.

Un ejemplo de este concepto puede encontrarse en el examen que hace Vygotsky de las operaciones cuantitativas o cálculo. Argumentaba que las formas de calcular observadas en los hombres primitivos eran altamente dependientes del contexto; es decir, el cálculo dependía de la percepción de objetos y entornos concretos. Esta relación no anticipa la capacidad de hacer distinciones más precisas entre cantidades, sino que las distinciones se basan en juicios sobre objetos concretos, perceptivamente presentes (objetos del contexto específico donde son utilizados los signos).

En el cálculo, la descontextualización se halla ligada a la aparición de un sistema numérico en el que una cantidad puede ser representada independientemente de cualquier contexto perceptivo. De hecho, la cantidad puede llegar a convertirse en un objeto abstracto en sí mismo, en lugar de un significado ligado a un determinado conjunto de objetos. Con la descontextualización se hace posible hablar de dos o tres sin necesidad de especificar dos o tres *qué*. La sistematización hace posible la explicación de los signos matemáticos sin necesidad de apoyarse en el contexto de su uso o aplicación. Por ello, dos puede ser definido desde dentro del sistema numérico como uno más uno, tres menos uno, cuatro menos dos, etc.

En colaboración con su alumno y colega Luria, Vygotsky llevó a cabo una serie de estudios sobre la descontextualización de los instrumentos mediacionales en el dominio genético de la historia sociocultural. Estos estudios fueron realizados en el Asia central soviética durante los años treinta. Debido a los debates académicos y políticos en la URSS durante los años treinta y cuarenta (véase COLE, 1979), la publicación de los resultados de esta investigación se retrasó durante varias décadas (LURIA, 1975b).

2. El interés de Vygotsky por la descontextualización lo llevó a centrarse en el desarrollo de los conceptos o significados abstractos de las palabras en su análisis de los instrumentos de mediación a lo largo de la historia social. El significado abstracto de la palabra es uno de los dos grandes núcleos del análisis semiótico de Vygotsky. El otro es el lenguaje interior. Vygotsky situaba la aparición del habla interna en los últimos estadios del cambio sociocultural, pero no llegó a desarrollar esta tesis en profundidad. Por ello, yo no la trataré aquí.

En Occidente, esta investigación sería considerada como intercultural, pero, desde la perspectiva de un enfoque vygotskyano, sería más apropiado considerarla como «interhistórica» ya que Luria y Vygotsky se hallaban más interesados por la influencia de las instituciones socioculturales de una época histórica sobre la actividad cognitiva de los individuos cuya socialización había tenido lugar en el seno de instituciones de otra época. El Asia central soviética servía de laboratorio interhistórico ideal, ya que su población se hallaba en los comienzos de la colectivización, un proceso en el que rápidamente era introducida a las prácticas y habilidades de sociedades de una época diferente desde el punto de vista del materialismo histórico.

Luria y Vygotsky compararon los resultados producidos por sujetos analfabetos en una serie de tareas de razonamiento con las de otro grupo de sujetos que acababan de recibir formación académica. Las tareas consistían en cosas como categorizar objetos familiares o deducir la conclusión derivada de las premisas de un silogismo. Por ejemplo, en una de las tareas, se les daba a los sujetos una serie de dibujos de un martillo, un hacha, una sierra y un tronco, preguntándoles a continuación por los tres objetos que iban juntos. Los sujetos alfabetizados solían responder que el martillo, el hacha y la sierra iban juntos, pues todos ellos son herramientas. Es decir, agrupaban los objetos bajo un criterio basado en el significado abstracto de las palabras («martillo», «sierra» y «hacha», pero no «tronco», pertenecen a la misma categoría: «herramienta»). Por el contrario, las respuestas de los sujetos analfabetos indicaban una fuerte tendencia a agrupar los objetos en base a contextos concretos asociados como familiares. De esta manera, se producían respuestas como «el tronco también tiene que ir ahí». Estos sujetos rechazaban generalmente sugerencias del experimentador sobre la posibilidad de agrupar juntos el martillo, el hacha y la sierra (sugerencias basadas en los significados descontextualizados de las palabras y en relaciones jerárquicas entre ellas).

Basándose en resultados empíricos, LURIA (1975b) concluyó que existían diferencias importantes entre los sujetos alfabetizados y los no alfabetizados en su uso de procesos de razonamiento abstractos (es decir, descontextualizados). Sus conclusiones son similares a las de investigadores como D. R. OLSON (1977, 1980) y L. F. M. SCINTO (en prensa) sobre los efectos del desarrollo de la alfabetización en la ontogénesis. Luria afirmaba que los sujetos con una cierta experiencia en contextos educativos formales eran capaces de utilizar categorías descontextualizadas y afirmaciones, mientras que los sujetos sin ese tipo de experiencia tenían dificultades mucho mayores en ese tipo de tareas:

> Esta tendencia a basarse en operaciones realizadas en la vida práctica era el factor de control entre los sujetos analfabetos y sin formación... El grupo de sujetos con una cierta formación —incluso aquellos con sólo un año de escolarización— empleaba la clasificación categórica como método para agrupar los objetos. Por ejemplo, cuando les preguntábamos cuáles de los siguientes

objetos irían juntos... un vaso, una cazuela, unas gafas y una botella... respondían inmediatamente: «las gafas, el vaso y la botella van juntos. Están hechos de cristal, mientras que la cazuela es de metal» (1979, pág. 71).

En su estudio del comportamiento de los sujetos en tareas de razonamiento silogístico, Luria halló resultados análogos a los de sus estudios de categorización: «el proceso de razonamiento y deducción asociado con la experiencia práctica inmediata domina las respuestas de nuestros sujetos sin formación» (ibíd., pág. 79). Al igual que en los experimentos sobre categorización, la resolución a nivel superior de las tareas de razonamiento silogístico implicaba el empleo del lenguaje de forma descontextualizada.

Los estudios de Luria y Vygotsky revelaban una diferencia importante entre los sujetos alfabetizados y no alfabetizados en el empleo de instrumentos de mediación descontextualizados, concretamente, del lenguaje. Los sujetos alfabetizados demostraron una voluntad y capacidad de operación con objetos lingüísticos y con una realidad creada lingüísticamente. Estos, categorizaban objetos, aceptaban premisas y extraían conclusiones basándose exclusivamente en instrumentos lingüísticos. Los sujetos sin formación no mostraron esta tendencia. En su lugar, invocaban experiencias prácticas, no lingüísticas, en sus razonamientos.

Revisando estos resultados, Luria solía argumentar que la aparición del razonamiento teórico puede ser rastreada desde la participación de los sujetos en instituciones correspondientes a un estadio más avanzado de la evolución social. Por ejemplo, al señalar las características de la población de Asia central, afirmaba que «como resultado de los cambios sociales y la revolución cultural fueron integrados a la cultura en un período de tiempo muy breve. El analfabetismo fue eliminado y las formas elementales de economía individual fueron reemplazadas por una economía colectiva. Estos cambios apenas servirían de ayuda si no condujeran a la aparición de nuevas formas de pensamiento» (1981, págs. 207).

No está claro si era la capacidad de leer y escribir de por sí (es decir, la capacidad de codificar y descodificar un texto escrito) o la existencia de un nuevo marco social institucional general lo que Luria consideraba como responsable de la aparición de estas nuevas formas de pensamiento. Obviamente, ambos aspectos se hallan estrechamente conectados, ya que la lectoescritura se suele aprender en una institución social concreta, la escolarización formal. Sin embargo, y tal como algunos autores como H. Mehan (1979) han argumentado, un estudiante se halla, además, inmerso en el aprendizaje de una serie de complicadas relaciones de rol, técnicas cognitivas generales, formas de abordar los problemas y otras cosas semejantes. De esta manera, la cuestión planteada consiste en ver si es posible separar la influencia de la alfabetización de la influencia de la escolarización formal.

Durante las últimas décadas se han llevado a cabo diversos estudios en antropología y psicología encaminados a dilucidar esta cuestión. En algunos casos (por ejemplo, Cole y Scribner, 1974; Scribner, 1977; Scribner y Cole, 1981) esta investigación se hallaba directamente motivada por temas procedentes del marco teórico vygotskyano; en otros casos (como en el de Goody, 1977), esta influencia aparece menos explícitamente, pero la línea de razonamiento parece coherente con la propuesta por Vygotsky. La mayoría de trabajos han revelado y examinado uno de los argumentos implícitos en la teoría vygotskyana. En concreto, que el desarrollo de la alfabetización produce automáticamente una progresiva descontextualización de los instrumentos de mediación. Por ejemplo, la interpretación de Vygotsky de sus propios resultados (y los de Luria) de los estudios realizados en Asia central se basa en la suposición de que, mediante el proceso de alfabetización, los seres humanos adquieren la capacidad de utilizar signos de una forma menos dependiente del contexto. De hecho, podría decirse simplemente que, con el desarrollo de la alfabetización, igualaban ciertas fases de la descontextualización.

El problema es que este punto de vista olvida considerar los diferentes niveles y propiedades de la alfabetización, así como las posibles formas de abstracción que se podrían derivar de ella. Vygotsky y sus seguidores suelen asumir que la alfabetización es un fenómeno homogéneo que tiene un impacto uniforme sobre los diferentes aspectos del funcionamiento psicológico superior.

Este conjunto de afirmaciones ha sido cuestionado por Cole y Scribner (1981). En concreto, hacen mención a dos aspectos de gran importancia a la hora de considerar la interpretación vygotskyana de las relaciones entre alfabetización, descontextualización y funciones psicológicas superiores. En primer lugar, exploraron la cuestión de si la alfabetización puede ser equiparada a escolarización. Pudiera ser que la participación en las actividades de la escolarización formal y no la alfabetización en sí misma fuera la que afectara al funcionamiento intelectual. Aunque la escolarización formal y el desarrollo de la alfabetización se hallan en la mayoría de casos estrechamente ligados, es posible separarlos conceptualmente y, en ocasiones, incluso empíricamente, permitiendo, por tanto, su investigación. En segundo lugar, Scribner y Cole examinaron la posibilidad de diferenciar entre distintas formas de alfabetización desde el criterio de los roles funcionales que éstas cumplen en la vida del individuo y la sociedad.

Scribner y Cole compararon los resultados de subgrupos de sujetos vai de Liberia en la realización de tareas cognitivas. Su elección del emplazamiento de la investigación se vio influida por el hecho de que alfabetización y escolarización no van siempre parejas entre los vai. Además de la alfabetización en inglés, que se adquiere en contextos educativos formales, también se da la alfabetización en vai, «una escritura indígena, transmitida al margen de la institución escolar y sin conexión con la escolarización de tipo occidental» (1981, pág. 19). La segunda forma de alfabetización se utiliza básicamente para escritos personales y correspondencia comercial. Finalmente, muchos de los su-

jetos vai del estudio habían adquirido la alfabetización en árabe, fundamentalmente con el objetivo de utilizarla para la lectura, recitado y memorización del Corán. Esta última forma de alfabetización se halla tan estrechamente vinculada a las actividades religiosas que Scribner y Cole afirman que «para la mayoría de sujetos de nuestra muestra, "coránica" es una descripción más apropiada que "árabe" para sus actividades de lectura y escritura» (ibíd., pág. 83).

Dado que algunos grupos de sujetos vai solamente dominaban un tipo de alfabetización, Scribner y Cole tuvieron la oportunidad de «desenredar los efectos de la alfabetización de los efectos de la escolarización» (ibíd., pág. 19) mediante la comparación de varios subgrupos: *a*) sujetos que habían desarrollado la alfabetización en inglés en contextos de escolarización formal; *b*) sujetos que habían desarrollado la alfabetización en árabe en contextos de instrucción dedicados a la memorización del Corán; *c*) sujetos que habían desarrollado la alfabetización en el sistema de escritura silábica vai mediante autoinstrucción de tipo informal; y *d*) analfabetos.

Los resultados de estas comparaciones son especialmente relevantes ya que Scribner y Cole examinaron los resultados de los sujetos en tareas de razonamiento silogístico y categorización similares a las utilizadas por Vygotsky y sus colegas. Los resultados hacen replantearse las suposiciones de Vygotsky acerca de las relaciones entre alfabetización, descontextualización y funciones psicológicas superiores:

> Bajo las condiciones existentes en la sociedad vai, ni la escritura silábica vai, ni la alfabetización en el sistema alfabético árabe estaba asociada a lo que se considera como aptitudes intelectuales de orden superior. Tampoco la alfabetización permitía el uso de aptitudes taxonómicas en las tareas diseñadas para evaluar la categorización. Ni tampoco contribuían a una evolución hacia el razonamiento silogístico... la alfabetización «no-escolarizada», tal y como fue hallada y evaluada por nosotros entre los vai, no produce efectos cognitivos generales tal y como los hemos definido. La naturaleza menor y selectiva de la escritura vai y la influencia de la escritura árabe en el funcionamiento cognitivo impide una generalización amplia sobre la alfabetización y el cambio cognitivo (1981, pág. 132).

En contraste con las dos formas de alfabetización no-escolarizada, la alfabetización en inglés adquirida en contextos escolares se halla asociada a ciertos tipos de descontextualización previstos por Vygotsky. El hallazgo más impresionante de Scribner y Cole es la tendencia de los sujetos que fueron alfabetizados en inglés a formular explicaciones verbales informativas precisas sobre los entornos de las tareas basándose en significados generales relativamente descontextualizados. La evaluación de estos resultados se realizaba examinando la utilización que hacían los sujetos de los instrumentos lingüísticos —como clase general y expresiones atributivas— para producir explicaciones y justificaciones informativas bien estructuradas de los principios utilizados para llevar a cabo una determinada tarea. Desde este planteamiento, concluyen que «la escolarización afecta a las explicaciones verbales además de las posibles influencias que puede ejercer sobre la ejecución correcta de la misma tarea» (ibíd., pág. 131).

Scribner y Cole no encontraron que sus sujetos escolarizados con un desarrollo de la alfabetización en inglés difirieran significativamente de otros grupos en la ejecución de las tareas propuestas. Su explicación obedece a causas diversas, incluyendo el hecho de que muchos de sus sujetos habían permanecido alejados de la escolarización durante varios años. A pesar de ello, no consideran estos resultados como refutación de otros resultados ampliamente difundidos (por ejemplo, ROGOFF, 1981) de que una escolarización más amplia, cuando todavía se lleva a cabo o está a punto de ser completada, se relaciona con una mejor ejecución en tareas de razonamiento abstracto y categorización. Sus resultados, sin embargo, hacen replantear los argumentos de que los efectos de la escolarización son permanentes. Desarrollando una línea de argumentación similar a la de P. TULVISTE (1978a), quien ha descubierto que bajo ciertas circunstancias la escolarización solamente posee efectos temporales sobre el razonamiento silogístico, Scribner y Cole especulan que «incluso si aceptáramos como hipótesis de trabajo que la escolarización produce cambios generales en ciertas operaciones intelectuales, deberíamos calificar la conclusión al referirnos solamente a estudiantes, ex-estudiantes, o sujetos que continúan en actividades de tipo escolar» (1981, pág. 131).

La argumentación general de la inconsecuencia de los efectos de la escolarización y alfabetización no es necesariamente incongruente con los argumentos de Luria y Vygotsky, ya que ellos no tocaron explícitamente este tema. Sin embargo, Scribner y Cole no encontraron esta falta de permanencia en *todos* los efectos de la alfabetización escolar. Es más, encontraron que los sujetos con cuyo desarrollo de la alfabetización se había realizado en inglés realizaban mejor que otros grupos la tarea de proporcionar descripciones informativas verbales y justificaciones de su actividad. El subgrupo que acababa de abandonar la escuela también realizó de forma superior la ejecución de las tareas. Esta combinación de hechos sugiere que tanto la realización de tareas como su descripción verbal puede haberse visto mejorada como resultado de la alfabetización escolar aunque, en el primer caso, la mejora sea relativamente transitoria.

Vygotsky quizás omitió la diferencia entre ejecución de una tarea y descripción verbal de la ejecución de una tarea, porque tanto él como Luria examinaban sujetos que se hallaban en la escuela o que acababan de abandonarla en el momento de realizar la evaluación. Cuando se evalúan los sujetos en estas condiciones, tanto la tarea de descripción verbal, como la de ejecución de tareas se ven probablemente afectadas. Por tanto, la línea de los resultados empíricos obtenidos por Vygotsky y Luria no conducía a su idea de separación de la descontextualización de los instrumentos mediacionales tal y como que-

daba reflejado en las explicaciones de los sujetos y del funcionamiento psicológico superior.

Una segunda razón para que no reconocieran esta diferencia se relaciona con las técnicas empíricas y analíticas utilizadas, concretamente con el hecho de si las técnicas experimentales de Vygotsky y Luria medían el nivel de descontextualización, el nivel de funcionamiento psicológico superior, o ambos. La perspectiva vygotskyana tiende a buscar las relaciones entre estos elementos más que a aislarlos. Sin embargo, utilizando técnicas experimentales y analíticas de alta precisión, Scribner y Cole fueron capaces de separar hasta un cierto nivel estos dos dominios de ejecución y, por tanto, de documentar las diferencias halladas en los niveles de ejecución.

En resumen, la investigación de Scribner y Cole pone en tela de juicio los argumentos de Vygotsky sobre la relación entre alfabetización y descontextualización de los instrumentos mediacionales por un lado y entre descontextualización y funcionamiento psicológico superior por otro. Sus resultados indican que no es posible establecer una única dicotomía entre sujetos alfabetizados, escolarizados, capaces de utilizar instrumentos de mediación descontextualizados y formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior por un lado y sujetos sin ninguna de estas características por el otro. Estas relaciones son más complejas. Es posible contemplar la alfabetización sin habilidad para utilizar instrumentos de mediación descontextualizados y sin formas avanzadas de funcionamiento psicológico, y es posible observar la alfabetización con una descontextualización, pero sin una tendencia a utilizar formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior en la ejecución de una determinada tarea.

Dadas estas consideraciones, el razonamiento básico de Vygotsky sobre el cambio en el dominio histórico no parece que pueda ser sostenido. Sin embargo, yo argumentaría que sus razonamientos se basan, en último término, en la relación entre la descontextualización de los instrumentos mediacionales y la aparición de las formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior. Mientras algunos de sus supuestos sobre las relaciones entre alfabetización, descontextualización y funcionamiento psicológico superior no son del todo precisos, la descontextualización de los instrumentos mediacionales como principio explicativo general en el dominio histórico no queda necesariamente invalidada.

Un reto más serio a las argumentaciones de Vygotsky proviene de la tesis de Scribner y Cole sobre los efectos de la escolarización por encima y más allá de los de la alfabetización. Sugieren que «una explicación práctica de la alfabetización» puede ofrecer una perspectiva más adecuada que la basada solamente en la alfabetización. Este tipo de argumento hace referencia a la cuestión general de cómo «las actividades organizadas socialmente generan consecuencias para el pensamiento humano» (1981, pág. 235). Sin embargo, la argumentación de Scribner y Cole se sigue apoyando fundamentalmente en los temas de los instrumentos de mediación y su descontextualización, ya que la escolarización, en sí misma, se halla inherentemente relacionada con la manipulación de instrumentos de mediación (lenguaje natural, símbolos matemáticos y demás). Por ello, cualquier efecto de la escolarización estadísticamente identificable aparece ligado directamente al potencial mediacional de los signos.

En sus conclusiones sobre el efecto de la escolarización, Scribner y Cole aún reivindican una concepción práctica de la alfabetización, es decir, una concepción práctica basada en los instrumentos de mediación. Por ello, sus descubrimientos demuestran que lo importante no radica en el hecho de que estemos alfabetizados bajo un determinado criterio, digamos el de codificar y descodificar símbolos gráficos, sino en cómo utilizamos esta alfabetización que gobierna la descontextualización y sus posibles consecuencias sobre el funcionamiento psicológico superior.

Los hechos y supuestos subyacentes a los argumentos de Vygotsky sobre el dominio sociohistórico se hallan claramente abiertos al debate, a raíz de la investigación reciente. Sin embargo, tras revisar algunas de las críticas y comentarios propuestos, me parece que la línea básica de la argumentación de Vygotsky permanece intacta: es decir, la filogénesis y la historia sociocultural deben permanecer diferenciadas básicamente porque se rigen por conjuntos de principios diferentes. En términos de Vygotsky, la misma naturaleza del desarrollo cambia al pasar de un dominio a otro. Es más, el principio explicativo aplicado por Vygotsky al dominio sociohistórico está relacionado con la mediación. Concretamente, el cambio genético en este dominio se atribuye a la descontextualización de los instrumentos de mediación.

Ontogénesis

Vygotsky y sus seguidores son ampliamente conocidos en la URSS y en Occidente por sus estudios sobre la ontogénesis. La mayor parte de su trabajo teórico y empírico fue llevado a cabo en este dominio, en parte porque puede ser observado en su totalidad y por ello es más «accesible» que la filogénesis y la historia social. Además, su interés se vio motivado por el deseo de los psicólogos soviéticos de desempeñar un papel activo en la construcción de una nueva sociedad socialista, una tarea que requería una mejor comprensión del desarrollo infantil y de la educación.

La teoría de Vygotsky no se puede comprender si examinamos su explicación de la ontogénesis en solitario. En diferentes momentos de ella Vygotsky utilizó información y formas de razonamiento derivadas de su análisis de los otros dominios genéticos. Esto no quiere decir que Vygotsky veía un paralelismo entre la ontogénesis y los otros dominios. De hecho, Vygotsky rechazaba explícitamente las argumentaciones en las que la ontogénesis se concibe como una recapitulación de la filogénesis. Su interés por los diferentes dominios no partía simplemente de su deseo de tener perspectivas diferentes

sobre un mismo proceso general de desarrollo. Vygotsky insistió en que los diferentes dominios implican formas distintas de desarrollo, cada uno de ellos gobernado por un único conjunto de principios explicativos. Esta argumentación se aplica tanto a la ontogénesis como a la filogénesis y a la historia social.

Para Vygotsky, el criterio principal para distinguir la ontogénesis de los demás dominios es el hecho de que la ontogénesis implica la operación simultánea e interrelacionada de más de una fuerza del desarrollo. Mientras que este dominio tiene la ventaja de ser observable en su totalidad, también tiene la desventaja de impedir el estudio aislado de cualquiera de sus fuerzas del desarrollo. Al contrario que en la filogénesis, por ejemplo, donde se puede estudiar la operación de un conjunto determinado de principios explicativos al margen de otros implicados en otros dominios genéticos, la ontogénesis implica necesariamente la operación simultánea de más de una fuerza del desarrollo. Vygotsky la concebía formada por una línea «natural» y una línea «social» o «cultural» del desarrollo:

> El desarrollo cultural del niño se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño. Forma una unidad con estos procesos. Solamente mediante un proceso de abstracción podemos separar un conjunto de procesos de otro.
>
> El crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño (1960, pág. 47).

Esta operación simultánea de fuerzas naturales y culturales llevó a Vygotsky a rechazar cualquier argumentación acerca de un estrecho paralelismo entre la ontogénesis y los otros dominios genéticos. Por ejemplo, Vygotsky rechazaba la noción de que la ontogénesis recapitula la historia social dado que en esta última las fuerzas sociales operan en un aislamiento relativo. Un miembro de la escuela vygotskyana, Tulviste (1978b), formula esta cuestión de la siguiente manera: «en contraste con la ontogénesis, la maduración natural del cerebro no desempeña un papel en el curso del desarrollo histórico (Vygotsky, 1960; Luria, 1971). El curso natural del desarrollo histórico de los procesos cognitivos es el desarrollo histórico de la sociedad» (pág. 83). Estas diferencias llevaron a Vygotsky a argumentar que un análisis genético completo de los procesos psicológicos humanos requiere del investigador la integración de hechos desde diferentes dominios. Mientras que los estudios ontogenéticos forman una parte esencial de este análisis, hay ciertas limitaciones inherentes en dichos estudios debido a que siempre hay más de una fuerza del desarrollo en operación. La manera de resolver este problema es hacer suplementarios los descubrimientos en un dominio con los de los demás. Por ejemplo, en la investigación de ciertos problemas, podemos utilizar datos de la ontogénesis, pero también podemos «girar nuestra vista hacia la filogénesis, donde las dos líneas (la natural y la cultural) no se hallan unificadas y mezcladas, con el fin de deshacer la trama complicada que representa la psicología del niño» (1960, pág. 39).

La distinción vygotskyana entre línea de desarrollo natural y cultural se halla estrechamente vinculada a la distinción entre funciones psicológicas superiores y elementales. La línea natural del desarrollo se encuentra generalmente asociada a las funciones psicológicas elementales y la línea cultural a las funciones psicológicas superiores. Es más, el desarrollo natural se explica fundamentalmente basándose de forma casi exclusiva en principios biológicos, mientras que el desarrollo cultural se atribuye a principios que se refieren a los instrumentos de mediación, incluyendo el principio de descontextualización.

La argumentación vygotskyana sobre el entrecruzamiento de las líneas de desarrollo representa un reto importante para el investigador interesado por la ontogénesis. Mientras que las dos líneas de desarrollo no pueden separarse empíricamente, en ningún momento se considera que este dominio se halle conceptualizado propiamente en términos de la interacción y la mutua transformación de dos fuerzas separadas. La operación de estas fuerzas no se concibe como un proceso aditivo o de simple suplantación de la importancia de una o de otra como lo es en el caso de la transición del cambio filogenético al sociohistórico. En cambio, ambas fuerzas operan en tándem para formar una estructura explicativa cualitativamente unitaria.

La estrategia vygotskyana de los dominios múltiples impide dos formas básicas de reduccionismo que surgen, a menudo, en el estudio de la ontogénesis. En primer lugar, evita el error de suponer que todos los aspectos del desarrollo cognitivo pueden explicarse sobre la base de principios diseñados para la explicación de los fenómenos biológicos. Con respecto a las teorías contemporáneas, éste es un aspecto en el que la teoría de Vygotsky diferiría de la de Piaget. En lugar de suponer que un único conjunto de principios explicativos, como la adaptación y la equilibración, puede dar cuenta de todos los aspectos del desarrollo cognitivo, Vygotsky defendía que estos principios debían incorporarse en un marco explicativo más amplio capaz también de tratar los fenómenos socioculturales.

La segunda forma de reduccionismo que Vygotsky intentaba evitar es la que podría denominarse «reduccionismo cultural» ya que se apoya en la premisa de que los procesos psicológicos humanos pueden explicarse exclusivamente sobre la base del dominio y la interiorización de los medios simbólicos o las prácticas sociales. Este tipo de enfoques suelen ignorar las fuerzas biológicas así como otros factores de la ontogénesis. Vygotsky rechazó explícita-

mente lo que yo he denominado reduccionismo cultural, hecho que se refleja claramente en su crítica al idealismo y a la psicología subjetiva.

La explicación vygotskyana de la dinámica de la ontogénesis se apoya en la suposición de que el curso natural del desarrollo opera en un aislamiento relativo en la primera infancia para, pronto, integrarse, con la línea cultural de desarrollo, en un proceso de «interaccionismo emergente» (KOHLBERG y WERTSCH, en prensa). De acuerdo con esta postura, los principios explicativos que se aplicarían al desarrollo deben *derivarse* de los principios que rigen ambas fuerzas del desarrollo por separado, pero sin ser *reducidos* a los principios aplicables a éstas aisladamente.

Mientras que el enfoque teórico vygotskyano lo llevaba claramente a concebir la ontogénesis en términos de fuerzas de desarrollo en interacción, sus investigaciones psicológicas empíricas solían ocuparse de una sola de estas fuerzas para, así, poder ser estudiada por separado. Estas incongruencias las han comentado otros autores. Por ejemplo, V. V. DAVYDOV y L. A. RADZIKHOVSKII (1985) defienden que se debe distinguir entre «Vygotsky el metodólogo»[3] y «Vygotsky el psicólogo».

En sus argumentos sobre la fusión de las fuerzas naturales y las fuerzas culturales en la ontogénesis como resultado de «una sola línea de formación sociobiológica», los procedimientos empíricos de Vygotsky se desviaban de sus dictados teóricos en diversas formas. La primera incongruencia hace referencia a lo que podría denominarse como «dirección de influencia». Mientras que los presupuestos teóricos de Vygotsky apuntan hacia una «fusión» en la que «ambos planes de desarrollo coinciden y se entrecruzan» (1960, pág. 47), en la práctica se centró casi exclusivamente en la manera en la que las fuerzas culturales transforman el curso natural del desarrollo. Es decir, Vygotsky tendía a concebir el curso natural del desarrollo como proveedor de «materias primas» que son luego transformadas por las fuerzas culturales. Vygotsky no llegó a decir nada sobre cómo los cambios en el curso natural del desarrollo podían afectar a las fuerzas culturales.

Desde mi punto de vista, el interés de Vygotsky por solamente una de las dos direcciones de influencia posible es un eco de la relación que, según él, se establece entre los dominios filogenético y sociocultural. Sin caer en ninguna forma de reduccionismo, Vygotsky parecía ver un paralelismo entre las condiciones necesarias pero no suficientes proporcionadas por la filogénesis por un lado, y el funcionamiento del curso natural del desarrollo en la ontogénesis por el otro. Es decir, Vygotsky suponía que las fuerzas naturales dejan de tener un papel activo en el cambio ontogenético tras un período inicial donde, a partir de entonces, las fuerzas culturales toman el papel primordial. Esto no quiere decir que los efectos de la línea natural dejen de tener lugar. Al igual que en la filogénesis, el curso natural de la ontogénesis se concibe como proveedor de condiciones necesarias, pero no suficientes, para la operación de las fuerzas sociales. Sin embargo, la misma línea natural deja de concebirse como responsable de la fuente independiente más importante para el cambio. De hecho, contribuye a una estructura estática dentro de la cual las fuerzas culturales se desarrollan continuando su papel activo en la ontogénesis. Esta línea de razonamiento se ve reflejada en su afirmación de que «la maduración orgánica desempeña el papel de una *condición* más que el de un poder de motivación del proceso de desarrollo cultural, ya que la estructura de dicho proceso se halla definida por influencias externas» (1929, pág. 423).

3. En la psicología soviética, el empleo del término «metodología» (*metodologiya*) no se halla restringido exclusivamente a aspectos del diseño experimental y el análisis de los datos empíricos. Tiene una aplicación mucho más extensa centrada en los aspectos metateóricos referentes a la propiedad y validez de las teorías.

Este problema se halla estrechamente vinculado a un segundo problema, en concreto, la tesis de que en las fases iniciales de la ontogénesis las fuerzas naturales y las fuerzas culturales operan completamente independientes. Vygotsky realizó esta afirmación cuando aún se conocía muy poco acerca del complejo funcionamiento social y cognitivo de los niños. Solamente en los años transcurridos desde su muerte, investigadores como J. PIAGET (1952), T. G. R. BOWER (1974), BRUNER (1975a) y S. SUGARMAN (1983) han realizado los avances en la investigación sobre el niño que nutren los debates teóricos actuales. Como resultado, las tesis de Vygotsky sobre las fases iniciales de las líneas natural y cultural del desarrollo de la ontogénesis parecen muy sencillas para los niveles de precisión de hoy en día. Esto ha llevado a diferentes comentarios críticos a su idea de que las dos líneas de desarrollo se hallan completamente separadas durante la infancia. En una revisión de su enfoque teórico, Leontiev y Luria señalan que «después de todo, incluso en los niños en sus primeros años, los procesos mentales se forman bajo la influencia de la interacción verbal social con los adultos que los rodean. En consecuencia, estos procesos psicológicos no son "naturales"» (1960, pág. 7). En la URSS, M. I. LISINA (1974, 1978) y sus colegas (como VETROVA, 1975; ELAGINA, 1977) llevaron a cabo una serie de estudios en los que examinaron la influencia temprana de las fuerzas sociales sobre la memoria y demás procesos psicológicos. Una primera implicación de sus estudios es que la línea social y el curso natural del desarrollo se hallan interrelacionados desde las primeras fases del desarrollo.

Estos dos problemas que he esbozado en la explicación vygotskyana de la ontogénesis son relativamente de poca importancia ya que sería posible efectuar una revisión adecuada de ellos mediante la incorporación de los descubrimientos teóricos y empíricos actuales. El tercer aspecto descuidado por Vygotsky en sus argumentaciones teóricas sobre las líneas natural y cultural del desarrollo se deriva también del hecho de que en la época en que Vygotsky las escribió poco se conocía acerca del complicado y veloz desarrollo psicológico de los niños. En este caso, sin embargo, el problema es más serio, pues

obliga a plantear uno de los elementos clave de su argumentación: el curso natural del desarrollo.

Vygotsky nunca fue demasiado claro acerca de lo que pensaba sobre el desarrollo natural. Su tratamiento del tema deja muchas preguntas sin responder ya que, básicamente, Vygotsky centró su investigación casi exclusivamente en el desarrollo social o cultural. Vygotsky analizó el curso natural del desarrollo sólo hasta el punto necesario para introducir el debate sobre los factores socioculturales. Por ejemplo, en un artículo de cincuenta páginas sobre el desarrollo de la atención en la ontogénesis, VYGOTSKY (1981c) emplea apenas dos páginas para exponer una discusión general sobre las diferencias entre desarrollo natural y desarrollo social, dedicando el resto al desarrollo social.

Las opiniones de Vygotsky sobre el desarrollo natural estaban, a menudo, tomadas de los descubrimientos de otros investigadores. Por ejemplo, intentó incorporar los resultados de los estudios filogenéticos a su explicación de la ontogénesis utilizando los descubrimientos procedentes de las investigaciones sobre la actividad de resolución de problemas en los simios superiores (en KÖHLER, 1921a, 1921b, 1925). Vygotsky suponía que la actividad de resolución de problemas de los simios superiores se hallaba próxima a lo que sería el funcionamiento psicológico elemental en la ontogénesis humana si ésta no estuviera influida por el desarrollo cultural. Quedaría simplemente como una aproximación, ya que Vygotsky concebía un salto filogenético que separaba a los simios de los seres humanos. Sin embargo, esto supuestamente podía arrojar luz sobre el funcionamiento psicológico elemental «puro» de los seres humanos. La utilización de este tipo de resultados de la psicología comparada es un procedimiento razonable para construir una explicación del funcionamiento psicológico elemental, pero constituye sólo un primer paso para la comprensión del curso natural del desarrollo en la ontogénesis humana. El hecho de que Vygotsky se detuviera en este punto de su argumentación sobre el funcionamiento psicológico elemental es la causa mayoritariamente responsable de la debilidad de su concepción sobre estos aspectos.

Las críticas al tratamiento superficial que hace Vygotsky del desarrollo natural suelen encontrarse dentro de una de las siguientes categorías: *a*) la noción misma de «natural» no está expuesta claramente en la obra de Vygotsky; y *b*) su énfasis extremado sobre el desarrollo social da lugar a un sistema explicativo en el que, en realidad, los principios referentes al desarrollo natural no desempeñan ningún papel.

A primera vista, cuando Vygotsky se refiere al curso natural del desarrollo parece que esté hablando de cambios ocurridos en mecanismos o procesos de carácter orgánico, especialmente neurofisiológicos. En algunas ocasiones, sin embargo, parece referirse a *comportamientos* o *actividades* naturales más que a mecanismos neurofisiológicos. Esta incongruencia se refleja en el hecho de que Vygotsky utilizaba constructos diferentes, algunos referidos a fenómenos

neurofisiológicos y otros a estructuras de comportamiento. Por ejemplo, en su obra, diferencia entre funciones «elementales» y «superiores» (1978, página 39), «formas inferiores y superiores de comportamiento y pensamiento» (1960, pág. 15), «desarrollo orgánico» y «desarrollo cultural» (ibíd., pág. 47). En algunos casos, el primer elemento de la dicotomía se refiere claramente a mecanismos y procesos de tipo neurofisiológico; en otros, Vygotsky estaba interesado en estructuras de comportamiento o en formas de actividad. Estas últimas son presociales y, por tanto, no se hallan mediadas por sistemas de signos desarrollados sociohistóricamente, lo cual no las hace necesariamente reducibles a conjuntos de principios neurofisiológicos.

Esta aparente confusión de Vygotsky se deriva del hecho de que no siempre podía equiparar claramente el desarrollo de los procesos naturales o elementales con el desarrollo neurofisiológico. De hecho, parece haberlo conseguido en ciertos momentos. Por ejemplo, al relatar las fases iniciales del desarrollo de la atención escribió: «denominamos a todo este período del desarrollo infantil el período de desarrollo natural o desarrollo primitivo. Este término es adecuado ya que el desarrollo de la atención a lo largo de este período se produce en función del desarrollo de la organización global del niño, sobre todo del desarrollo funcional y estructural del sistema nervioso central» (1981c, pág. 193).

El problema de esta argumentación es que olvida dar cuenta del desarrollo de los procesos naturales que surgen de la experiencia del organismo con el mundo físico externo. Este desarrollo, que no está basado ni en la maduración neurofisiológica ni en los factores sociales, ha sido el objeto de un gran número de investigaciones a lo largo de las últimas décadas. En concreto, los trabajos de PIAGET (1952) sobre la ontogénesis de la inteligencia en los seres humanos han demostrado ampliamente que la noción vygotskyana de desarrollo natural debe ser revisada para incorporar otros factores más allá de la maduración orgánica. Esta revisión no alteraría drásticamente la línea fundamental de razonamiento de Vygotsky sobre el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, pero cambiaría algunas de sus ideas sobre las primeras fases de este proceso. En concreto, implicaría que el curso natural del desarrollo no podría ser explicado solamente en base a la maduración orgánica. En su lugar, debería utilizarse un amplio conjunto de principios explicativos, incluyendo los propuestos por Piaget para el desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz.

Obviamente, la misma noción de interaccionismo emergente impide la posibilidad de reducir la teoría vygotskyana a la de Piaget. Incluso si ampliamos la noción de desarrollo natural para que cuadre con el análisis piagetiano de la inteligencia sensoriomotriz, los dos puntos de vista continuarán siendo diferentes debido a la suposición vygotskyana de que se requiere un nuevo conjunto de principios explicativos cuando el niño entra en ciertos niveles de vida cultural dentro de una sociedad determinada.

Además de esta confusión en la argumentación vygotskyana sobre el curso

del desarrollo natural, sus críticos sostienen que, debido a que Vygotsky descuidó casi por completo esta línea de desarrollo, concebía el pensamiento como producto exclusivo de los factores sociales. Por ejemplo, S. L. RUBINSHTEIN (1946) aseguraba que la explicación vygotskyana del significado de las palabras elevaba a los procesos sociales implicados en el habla a la categoría de creadores únicos del pensamiento. La mayoría de investigadores no han llevado a cabo análisis tan detallados como los de Rubinshtein, pero en muchos de los escritos de Vygotsky se halla implícita la noción de que los procesos sociales por sí solos son los creadores de los procesos psicológicos.

Al menos en principio, Vygotsky rechazó claramente esta interpretación. Por ejemplo, en el curso de una discusión sobre retraso mental afirmó: «empezaremos por los presupuestos básicos que hemos logrado establecer en el análisis de las funciones psicológicas superiores. Vimos que estos principios consisten en reconocer los fundamentos naturales de las formas culturales de comportamiento. La cultura no crea nada; sólo modifica los datos naturales conforme a los objetivos humanos» (1960, pág. 200). Aunque tales afirmaciones reflejan la posición metodológica de Vygotsky sobre la ontogénesis, ésta apenas aparece en sus estudios empíricos.

Aunque la concepción vygotskyana del desarrollo natural es un punto débil dentro de su línea global de razonamiento, yo no soy del parecer de que el abandono de este aspecto de su enfoque teórico rectificaría esta debilidad. De hecho, creo que su marco teórico no permanecería intacto si se dejan de lado sus argumentaciones sobre el interaccionismo emergente. Su interés dominante por la mediación lo llevó a desestimar el papel de las fuerzas naturales en la ontogénesis, pero su razonamiento metodológico no puede ser reducido a una argumentación en la que el crecimiento cognitivo sea explicado exclusivamente en términos de herramientas psicológicas. Una «modificación» así daría lugar a un enfoque tal que, o bien debería rechazar la noción de que las fuerzas naturales desempeñan un papel importante en la ontogénesis, o bien aislaría las fuerzas naturales de las fuerzas culturales del desarrollo. Tanto una alternativa como otra llevarían a una concepción incompleta y, sobre todo, inadecuada de los procesos psicológicos humanos tal y como se derivarían de los dictados teóricos de Vygotsky.

La concepción de Vygotsky de la dinámica del dominio ontogenético queda resumida a continuación. El desarrollo se define en términos de la relación entre las fuerzas naturales y culturales. Aunque las premisas teóricas de Vygotsky sugieren que las dos líneas de desarrollo convergen en una relación de transformación mutua, sus propuestas concretas y su investigación empírica revelan persistentemente otra interpretación que supone una influencia unidireccional: en concreto, la inteligencia práctica de la línea natural de desarrollo se transforma como resultado de entrar en contacto con aspectos de la línea social. Incluso en el caso de que construyéramos una concepción unidireccional de la dinámica entre ambas fuerzas, tendríamos que especificar tanto lo

que es transformado, como lo que actúa como elemento de transformación. El fracaso de Vygotsky con respecto a lo primero es, quizá, su principal punto débil en su concepción de la ontogénesis. El reconocimiento de este problema, sin embargo, no quiere decir que su teoría pueda verse reducida a una concepción de la ontogénesis en la que interviene una sola línea de desarrollo. Por el contrario, parece más razonable decir que éste es un tema en el que su investigación empírica fracasó a la hora de explorar un aspecto fundamental en su marco metodológico.

Mientras que el mismo Vygotsky descuidó la dirección de trabajos empíricos sobre la línea natural de desarrollo y su relación con las fuerzas socioculturales, otros investigadores han llevado a cabo diferentes estudios relevantes en esta dirección. Ejemplos de ellos son los trabajos de H. Ginsburg y sus colaboradores sobre el desarrollo de las aptitudes matemáticas (GINSBURG, 1982; GINSBURG, POSNER y RUSSELL, 1981; GINSBURG y ALLARDICE, 1984). En realidad, algunos aspectos de sus investigaciones se hallan directamente motivados por la teoría de Vygotsky.

En sus estudios distinguen entre tres sistemas cognitivos de conocimiento o funcionamiento matemático. En primer lugar, identifican el «Sistema 1» de funcionamiento, que no implica «el cálculo u otras técnicas específicas o informaciones transmitidas por la cultura» (GINSBURG, 1982, pág. 191). Debido a que no son transmitidas por la cultura se las denomina «naturales», y, como aparecen independientemente de la escolarización formal, «informales». Dentro del Sistema 1 de funcionamiento GINSBURG incluye cosas como la percepción de cantidad, tal y como la describe A. BINET (1969), y diferentes aptitudes para la elaboración de juicios sobre la correspondencia uno-a-uno, la equivalencia y la seriación tal y como fueron estudiadas por Piaget.

La descripción del Sistema 1 de funcionamiento corresponde a la noción de Vygotsky del curso natural del desarrollo y el funcionamiento psicológico elemental: la ejecución de una tarea determinada se halla estrechamente vinculada con un contexto concreto e implica instrumentos de mediación no desarrollados culturalmente. De hecho, Vygotsky escribió sobre la «aritmética natural» en el dominio de la ontogénesis: «la primera etapa [en la capacidad aritmética del niño] está formada por la dotación aritmética natural del niño, es decir, la operación con cantidades antes de que el niño sepa cómo contar. Aquí se incluyen la concepción inmediata de cantidad, la comparación entre grupos más grandes y más pequeños, el reconocimiento de grupos cuantitativos, la distribución en objetos unitarios cuando es necesario dividir, etc.» (1929, pág. 427).

El siguiente nivel de aptitudes matemáticas en la teoría de Ginsburg es el «Sistema 2» de funcionamiento, que se caracteriza por ser «informal» al aparecer, todavía, al margen de los contextos formales de instrucción, pero también como «cultural», porque utiliza sistemas de signos culturalmente evolucionados (es decir, sistemas numéricos). El hecho de que se haya introducido

un tipo de sistema de signos sociocultural quiere decir que el Sistema 2 de funcionamiento matemático no puede ser integrado dentro de la denominación de Vygotsky de funcionamiento psicológico elemental. Desde este punto de vista, las habilidades del Sistema 2 forman parte del funcionamiento psicológico superior. Sin embargo, si se compara con el funcionamiento del Sistema 3, el nivel de utilización del sistema de signos en el Sistema 2 de habilidades es rudimentario. La utilización mínima del sistema de signos en la mediación del funcionamiento psicológico es atribuible al hecho de que todavía se está utilizando de una manera contextualizada. Los números se utilizan para contar objetos concretos y no para ser utilizados como objetos abstractos con los que se puede operar por sí solos; es decir, la descontextualización ha tenido lugar solamente en un grado ínfimo. Dado este conjunto de características del Sistema 2 de habilidades matemáticas, creo que éste corresponde al funcionamiento psicológico superior rudimentario dentro del marco teórico de Vygotsky.

El último tipo de funcionamiento matemático identificado por Ginsburg, el «Sistema 3», se caracteriza por ser «formal», ya que se enseña sistemáticamente en contextos de escolarización formal, y «cultural» porque implica el empleo de sistemas de signos desarrollados socioculturalmente y es transmitido por «agentes sociales» (1972, pág. 192).

La descripción de Ginsburg de las habilidades del Sistema 3 es muy similar a la noción vygotskyana de funciones psicológicas superiores. En él se hallan implicados instrumentos de mediación desarrollados culturalmente y éstos se utilizan de manera relativamente descontextualizada. Esta tendencia hacia la descontextualización se ve reflejada en un comentario de Ginsburg y Allardice acerca de «los principios matemáticos expuestos explícitamente» (ibíd.). Tales principios se formulan para ser aplicados en diferentes contextos, es decir, son independientes del contexto.

Ginsburg y sus colaboradores han realizado comparaciones ontogenéticas, culturales y subculturales en sus investigaciones sobre los tres tipos de aptitudes matemáticas. Su trabajo se inicia con la hipótesis de que «ciertas aptitudes pertenecientes al Sistema 1, especialmente las estudiadas por Piaget, se hallan ampliamente extendidas y pueden hallarse en miembros de diferentes grupos culturales» (Ginsburg, 1982, pág. 192). Sobre la base de estudios interculturales como los descritos por P. Dasen (1977), Ginsburg especula que «quizá las aptitudes del Sistema 1 son tan universales como la aptitud básica para el lenguaje» (1982, pág. 192).

En su estudio empírico de las aptitudes del Sistema 1, Ginsburg y sus colaboradores no encontraron efectos significativos para la raza, clase social o tipo familiar; sin embargo, encontraron efectos significativos importantes para los factores edad y tipo de problema. El efecto de la variable tipo de problema reflejaba una diferencia entre los problemas «de confusión» por un lado y los problemas «normales» y «al azar», por otro. Los problemas de confusión no podían resolverse utilizando los mecanismos específicos (es decir, contextualizados) de percepción propios del funcionamiento psicológico elemental. Además, era necesaria la intervención de la mediación de signos para evitar ser confundido por la información referente a longitudes. Un comentario similar al realizado por Bruner y P. Greenfield (1966).

Quizá el aspecto más importante de los descubrimientos de Ginsburg para la explicación vygotskyana del funcionamiento psicológico elemental es la influencia de la edad sobre la ejecución de las tareas. Los resultados de Ginsburg indican que este funcionamiento continúa desarrollándose más allá de la infancia. Juntamente con sus colaboradores, no especifica si cree que este desarrollo es el resultado de la maduración orgánica o de algún otro tipo de mecanismo evolutivo. Sea cual fuere el mecanismo, estos resultados proporcionan otro ejemplo de la debilidad atribuible a la concepción vygotskyana del funcionamiento psicológico elemental. Indica que su funcionamiento se desarrolla de una manera y obedeciendo a principios que Vygotsky no llegó a entrever.

La ausencia de diferencias en el funcionamiento psicológico elemental atribuibles a la raza, clase y tipo familiar no es una sorpresa desde la perspectiva vygotskyana. Incluso si la concepción vygotskyana fuera ampliada para incluir la experiencia con el mundo físico al igual que la maduración orgánica, no existe una razón para esperar que los factores socioculturales influyan en este funcionamiento.

Al examinar las aptitudes correspondientes a los Sistemas 2 y 3, Ginsburg y sus colaboradores encontraron ciertos efectos procedentes de la influencia de la escolarización. En la aptitud de adición mental correspondiente al Sistema 2 también encontraron que los adultos no escolarizados de Costa de Marfil habían desarrollado procedimientos informales diferentes de los de los adultos escolarizados (tanto en Estados Unidos como en Costa de Marfil) pero que eran igual de eficientes y precisos. En las aptitudes pertenecientes al Sistema 3 implicadas en la solución de complicados problemas de adición por escrito, Ginsburg y sus colaboradores hallaron diferencias interculturales a lo largo de los primeros años de escolarización, desapareciendo éstas a medida que la exposición a la escolarización formal progresaba. Si consideramos las aptitudes correspondientes a los Sistemas 2 y 3 como formas rudimentarias y avanzadas de funcionamiento psicológico respectivamente, podemos esperar la obtención de esta línea de resultados. En concreto, la tendencia hacia la descontextualización animada por la escolarización se refleja en el progreso de los diferentes grupos en las tareas correspondientes al Sistema 3.

De esta manera, Ginsburg y sus colegas han llegado a identificar y medir formas de funcionamiento psicológico asociadas a las líneas natural y social del desarrollo. Sin embargo, a la hora de tratar la *interrelación* entre las dos líneas de desarrollo en el curso de la ontogénesis, los problemas dejados sin tratar por Vygotsky todavía permanecen sin resolver. En concreto, no se ha podido especificar la influencia del curso natural del desarrollo (Sistema 1 en el planteamiento de Ginsburg) en la evolución de la línea cultural. Ginsburg

asegura que las aptitudes del Sistema 1 «probablemente desempeñan un papel de fundamento sólido para el aprendizaje de las matemáticas» (es decir, para el desarrollo de las aptitudes correspondientes al Sistema 3), pero esta relación no llega a ser explicada ni investigada empíricamente. Esto no constituye una crítica de la investigación de Ginsburg, ya que su interés primordial no se hallaba en la explicación de la interrelación entre las fuerzas de desarrollo, sino que refleja el hecho de que los investigadores contemporáneos sobre el desarrollo cognitivo todavía no han solucionado el problema de englobar los fenómenos naturales y los fenómenos socioculturales en un único marco teórico integrador.

Durante los últimos años, otro grupo de investigadores encabezado por G. SAXE (1981, 1982a, 1982b; SAXE y POSNER, 1983) han dirigido independientemente una serie de estudios sobre la numeración y el razonamiento aritmético basados, también, en las ideas de Vygotsky sobre las dos líneas de desarrollo y la descontextualización de los instrumentos de mediación. Al igual que la investigación desarrollada por Ginsburg, estos estudios implican comparaciones tanto de tipo ontogenético como intercultural. La mayor parte del interés de la investigación de Saxe parte del hecho de que en ella se estudiaba el uso de un sistema de numeración bastante curioso basado en las diferentes partes del cuerpo. Este sistema de numeración es utilizado por los oksapmín, un grupo remoto recientemente descubierto en Papúa, Nueva Guinea. SAXE (1982a) explica que «el sistema de numeración estándar de los oksapmín difiere notablemente del sistema occidental... Para contar tal y como lo hacen los oksapmín se debe comenzar por el pulgar de una mano para seguir enumerando 27 partes diferentes pertenecientes a la parte superior del cuerpo y acabar con el dedo pequeño de la otra mano» (págs. 159-160). Vygotsky no pudo haber conocido nada acerca de la existencia de este sistema de numeración tan particular, ya que el grupo oksapmín fue contactado por vez primera en 1938. Sin embargo, existen sistemas de numeración semejantes en algunas zonas de Nueva Guinea que ya fueron citados por Vygotsky en su explicación de la aparición de las funciones psicológicas superiores en el dominio sociocultural (VYGOTSKY y LURIA, 1930).

Uno de los temas de interés de la investigación de Saxe es el de la transición del uso «premediacional» al uso «mediacional» de los términos numéricos. Esta transición ha sido el tema de diferentes estudios ontogenéticos. Por ejemplo, R. RUSSAC (1978) y SAXE (1977) señalan cómo, cuando se pide a niños de tres a cuatro años que realicen comparaciones cuantitativas de dos conjuntos de objetos, es posible que cuenten los dos conjuntos, sin que, por ello, utilicen la información de ello derivada para establecer su comparación. Otros investigadores (como B. SCHAEFFER, L. EGGLESTON y J. SCOTT, 1974; R. GELMAN y C. GALLISTEL, 1978) muestran cómo aun en el caso de contar uno de los conjuntos, los niños no utilizan el número final para identificar la suma del conjunto. Estos estudios han identificado una tendencia general entre los niños pequeños a manipular las formas de los sistemas de signos pero no a incorporarlos apropiadamente al funcionamiento psicológico superior. Como señala SAXE (1982a), este tipo de descubrimiento tiene implicaciones importantes: «si se puede demostrar que este proceso de cambio de una fase en la que los términos numéricos se utilizan de forma "premediacional" a otra en la que se emplean de forma "mediacional" es un proceso general, esto representaría un modo en el que las formas históricas de conocimiento se hallarían entrelazadas con la construcción de conceptos y las estrategias de solución de problemas a lo largo de la ontogénesis» (pág. 162).

La investigación de Saxe sobre la evolución ontogenética entre los oksapmín mostró resultados que, en muchos casos, eran similares a los encontrados en estudios realizados con sujetos occidentales. Basándose en series de observaciones, Saxe halló que «los niños pequeños oksapmín contaban, aunque a menudo como respuesta a una pregunta de sondeo, pero, por regla general, sin basar sus comparaciones de las reproducciones en los resultados de sus cálculos, mientras que los niños mayores sí que lo hacían» (1982a, págs. 162-163). Saxe también señala que los niños pequeños ejecutaban igual de bien las tareas cuando el tamaño del conjunto era bastante pequeño. Este descubrimiento, sin embargo, refleja lo que Vygotsky denominaba funcionamiento psicológico elemental o lo que Ginsburg califica de Sistema 1 de funcionamiento sin que sea necesaria la intervención de instrumentos mediacionales.

Usando la terminología vygotskyana, estos resultados indican cómo ciertos aspectos de un sistema sociocultural de signos pueden aparecer antes de verse interrelacionados con el razonamiento práctico asociado al curso natural del desarrollo. Estos resultados se hallan de acuerdo con los argumentos de Vygotsky sobre el crecimiento independiente de las dos líneas de desarrollo antes de que se produzca una interacción emergente. Este conjunto de argumentos plantea la cuestión de si el sistema de signos reflejado en el funcionamiento premediacional es realmente el mismo que el que se refleja en el funcionamiento mediacional. Los argumentos de Vygotsky acerca de la naturaleza de la descontextualización sugieren que en esos momentos los dos sistemas de signos serán diferentes.

El progreso evolutivo desde el funcionamiento premediacional al funcionamiento mediacional no es el único aspecto en el que el tema de la descontextualización aparece en la investigación de Saxe. También aparece en conexión con las propiedades particulares del sistema de numeración de los oksapmín. Es un sistema que emplea partes del cuerpo como formas semióticas, utilizando objetos concretos con un significado cotidiano por sí mismos dentro de un sistema capaz de manipular instrumentos matemáticos potencialmente abstractos. Este hecho arroja una posibilidad de confusión sobre el significado de las formas semióticas. Para ser empleada congruente y apropiadamente en el razonamiento matemático, los significados de estas formas deben ser separados o abstraídos de sus propiedades como partes concretas del cuerpo.

Saxe describe los resultados obtenidos en estudios sobre este tema. En uno de ellos examinó la comprensión de los niños oksapmín de diferentes sistemas de numeración que utilizan las mismas partes del cuerpo que el sistema propio, pero asignándoles diferentes valores numéricos:

> Se les explicaba a los niños que los miembros de su poblado contaban desde la parte derecha hacia la parte izquierda de su cuerpo... mientras que en un poblado de las montañas, sus habitantes contaban desde la izquierda a la derecha de sus cuerpos... Se les contó una historia acerca de dos hombres que contaban batatas, uno de su aldea y el otro de una lejana aldea de las montañas. Se les dijo a los niños que ambos hombres habían contado hasta llegar a la misma parte del cuerpo, sólo que uno había comenzado por el pulgar derecho y otro por el izquierdo... A continuación se les preguntaba si los dos hombres habían llegado a contar hasta el mismo número de batatas o si, por el contrario, habían contado hasta un número diferente (1982a, pág. 163).

Saxe encontró que, durante el estadio de funcionamiento premediacional, los niños pequeños oksapmín «comparaban las partes del cuerpo con respecto a su similitud física más que con respecto a sus valores como sumandos» (1982, págs. 163-164). Por el contrario, los niños mayores consideraron el valor de una parte del cuerpo en términos de su papel en la numeración y al margen de sus propiedades físicas. Esta observación refleja el proceso de descontextualización de los instrumentos de mediación: los valores semióticos se definen progresivamente en base a su posición en un sistema independiente del contexto de valores numéricos más que por sus propiedades concretas y por los contextos a que pertenecen.

Al igual que las investigaciones de Ginsburg, los estudios de Saxe proporcionan abundante información sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación. De particular interés es el problema planteado por la utilización de partes del cuerpo como signos numéricos en el sistema de numeración de los oksapmín. Los descubrimientos de Saxe revelan un tipo especial de dificultad que aparece en los procesos de descontextualización. Además, los estudios de Saxe y demás autores sobre la progresión evolutiva del funcionamiento premediacional al funcionamiento mediacional son relevantes para la concepción vygotskyana sobre las funciones psicológicas superiores, especialmente sus argumentos sobre la aparición independiente del interaccionismo emergente de los instrumentos de mediación y el curso natural del desarrollo.

Las investigaciones aquí expuestas se centran en las aptitudes matemáticas, pero los comentarios realizados son aplicables, por regla general, al desarrollo del funcionamiento psicológico superior, con sus instrumentos de mediación socioculturales asociados. Los estudios de Ginsburg revelan el progreso realizado en la identificación y explicación de las funciones psicológicas elementales así como de las formas rudimentarias y avanzadas de las funciones psicológicas superiores. Sin embargo, finalmente no se ha producido un gran progreso a la hora de responder a la pregunta sobre cómo se interrelacionan las líneas cultural y natural del desarrollo a lo largo de la ontogénesis. El estudio del desarrollo cognitivo todavía se encuentra en el estadio de concebir el curso natural del desarrollo como fuente de las condiciones necesarias, pero no suficientes, para el desarrollo cultural. Las investigaciones de Saxe hacen posible extender la explicación de la descontextualización al estudiar un caso en el que las formas semióticas se hallan conectadas con objetos concretos de una manera específica.

Microgénesis

Además de la filogénesis, la historia sociocultural y la ontogénesis, otro dominio genético —que yo denominaré «microgénesis»— ha desempeñado, en ciertas ocasiones, un papel importante en el análisis vygotskyano. Su concepción de la microgénesis aparece más clara en sus comentarios acerca de los procedimientos experimentales en psicología. Vygotsky argumentaba que, a la hora de dirigir estudios de laboratorio, el investigador debería ser consciente de los procesos microgenéticos implicados en la formación y manifestación de un proceso psicológico determinado. Aunque no entró en detalles al respecto, parece ser que Vygotsky diferenciaba entre dos tipos de microgénesis. Como señalan J. V. WERTSCH y A. STONE (1978), la distinción utilizada por Vygotsky es similar a la empleada por H. WERNER (1957, 1961) para distinguir los diferentes tipos de experimentos microgenéticos.

El primer tipo de microgénesis identificado por Vygotsky hace referencia a la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado. El estudio de este dominio requiere la observación de los intentos repetidos de los sujetos en la solución de una tarea determinada. De esta manera podemos pensar que este tipo de análisis es un estudio longitudinal a corto plazo. En un apartado sobre los métodos empleados en psicología, Vygotsky (1978) reivindica la necesidad de incluir este tipo de análisis microgenético en la investigación psicológica. Vygotsky señala que, al ignorar esta forma básica de transición genética, los estudios sobre el aprendizaje y los estudios experimentales dejan de lado la fuente de datos más interesante que poseen. Los datos se obtienen cuando el investigador está entrenando al sujeto en el proceso antes de comenzar las «observaciones reales»:

> Aparecía la uniformidad, de manera que nunca era posible captar el proceso en marcha; en su lugar, los investigadores solían descartar el momento crítico en el que una reacción aparece y sus conexiones funcionales se establecen y ajustan. Este tipo de prácticas nos lleva a caracterizar las respuestas como «fosilizadas». Reflejan el hecho de que estos psicólogos no estaban interesados en las reacciones complejas como procesos de desarrollo (1978, pág. 68).

El segundo tipo de microgénesis consiste en el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual, a menudo de una duración de milisegundos. Como en el primer caso, Vygotsky probablemente tomó esta noción de las obras de Werner en las que se proponen, dentro de esta línea, dos tipos diferentes de experimentos genéticos. En el capítulo final de *Pensamiento y lenguaje* (1934) puede verse cómo Vygotsky utiliza este tipo de microgénesis para su explicación de las producciones del habla. Vygotsky se interesaba por las transformaciones implicadas en el tránsito del pensamiento a la producción de habla. Sus argumentos sobre este tema tuvieron una influencia importante en los neurolingüistas soviéticos, como LURIA (1975a, 1981) y T. V. AKHUTINA (1975, 1978).

El método genético de Vygotsky puede resumirse en una serie de principios fundamentales:

1. Los procesos psicológicos humanos deben estudiarse utilizando un análisis genético que examine los orígenes de estos procesos y las transiciones que los conducen hasta su forma final.
2. La génesis de los procesos psicológicos humanos implica cambios cualitativamente revolucionarios, así como cambios evolutivos.
3. La progresión y los cambios genéticos se definen en términos de instrumentos de mediación (herramientas y signos).
4. Algunos ámbitos genéticos (filogénesis, historia sociocultural, ontogénesis y microgénesis) deben examinarse con el fin de elaborar una relación completa y cuidada del proceso mental humano.
5. Las diferentes fuerzas del desarrollo, cada una con su propio juego de principios explicativos, operan en los diferentes dominios genéticos.

Vygotsky atribuía al principio de la selección natural de Darwin el papel de fuerza que interviene en el dominio filogenético. De acuerdo con éste, la filogénesis proporciona la condición necesaria, pero no suficiente, para la aparición del *homo sapiens*. Además de los cambios evolutivos producidos en la estructura orgánica, especialmente el cerebro, para la aparición del ser humano se requiere la intervención de los fenómenos socioculturales del trabajo y la comunicación. El momento en que estos fenómenos socioculturales empiezan a aparecer y a crear a los seres humanos es el momento en el que la misma naturaleza del desarrollo cambia junto con los principios explicativos que rigen esta transformación que ahora son más socioculturales que biológicos.

La explicación de Vygotsky de esta transición debe ser revisada a la luz de los avances recientes de la primatología y la antropología social. Tal y como señalan investigadores como Geertz, las teorías de punto crítico que defienden una aparición brusca y rápida del cambio sociocultural no pueden mantenerse actualmente. Es más, hoy en día se reconoce que ciertas formas culturales se han desarrollado mientras el desarrollo orgánico se hallaba todavía en progreso. Este hecho admite la posibilidad de que las prácticas culturales ejercieran cierta influencia sobre el cambio orgánico, una posibilidad que tiene un interés particular desde una perspectiva vygotskyana con el énfasis puesto en la mediación y la comunicación.

Volviendo al dominio sociocultural, también una única fuerza de desarrollo con su correspondiente conjunto de principios explicativos aparece como responsable de su funcionamiento. La localización de la evolución cambia desde la evolución orgánica gobernada por la selección natural al estadio de los instrumentos de mediación. Estos instrumentos (herramientas y signos) posibilitan la transmisión de la cultura pero, lo que es más importante desde la perspectiva de Vygotsky, además, proporcionan el mecanismo para el cambio sociocultural. Mientras la aparición de los instrumentos de mediación, especialmente de las herramientas, señala la aparición de las fuerzas socioculturales del cambio, ahora la descontextualización de los instrumentos de mediación, básicamente signos, es la que proporciona la posibilidad del cambio sociocultural. En la obra de Vygotsky, esta descontextualización se vincula a la transición desde las formas rudimentarias a las formas avanzadas de funcionamiento psicológico superior.

Al igual que la argumentación de Vygotsky sobre la filogénesis y la aparición del cambio sociohistórico debe ser revisada a la luz de los últimos avances de las ciencias sociales, su explicación del cambio sociohistórico puede, también, ser revisada. En este caso, la investigación de Scribner y Cole sobre la psicología de la alfabetización es especialmente útil. En concreto, los supuestos establecidos por Vygotsky y Luria sobre el papel de la alfabetización en la descontextualización de los instrumentos de mediación necesita ser modificada. En lugar de concebir la alfabetización como un fenómeno único y diferenciado con un impacto uniforme sobre el funcionamiento psicológico superior, Scribner y Cole muestran la existencia de diferentes tipos de alfabetización con diferentes consecuencias cognitivas. En concreto, estos resultados sugieren que el significado real de los argumentos de Vygotsky sobre la alfabetización y la descontextualización hace referencia a la alfabetización en contextos de escolarización formal.

Volviendo a la explicación de Vygotsky de la ontogénesis, es fácil ver que se está postulando un nuevo tipo de dinámica genética. Al contrario que en los dos dominios anteriores, en los que una única fuerza de desarrollo se situaba en el centro del análisis vygotskyano, Vygotsky conceptualiza el cambio en el dominio ontogenético en términos de la interacción entre dos fuerzas del desarrollo: las fuerzas natural y sociocultural del desarrollo. Vygotsky argumentaba que aunque ambas líneas no pueden separarse empíricamente durante la mayoría de las fases de la ontogénesis, este dominio sólo se puede entender mediante un análisis separado de ellas a fin de examinar sus poderes mutuos de transformación.

Sus investigaciones concretas sobre la ontogénesis no se ajustaban a los dictados de sus argumentos metodológicos. Es necesario, pues, distinguir en-

tre el Vygotsky metodólogo y el Vygotsky psicólogo. La explicación vygotskyana del desarrollo natural deja bastante que desear. Vygotsky olvidó proporcionar una explicación detallada de los cambios que tienen lugar en esta línea del desarrollo y cómo estos cambios influyen en el desarrollo cultural. Sin embargo, este punto es, en realidad, bastante complicado y no ha sido, incluso hoy en día, tratado adecuadamente por la investigación sobre el desarrollo cognitivo. En lugar de centrarse en el interaccionismo emergente sugerido por su marco teórico, las investigaciones de Vygotsky sobre la ontogénesis se centraron en el impacto unidireccional de las fuerzas culturales en el curso natural del desarrollo, en concreto, en cómo la descontextualización de los instrumentos de mediación produce el cambio ontogenético en el funcionamiento psicológico superior.

3 Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores

Uno de los principios fundamentales que guiaron los intentos de Vygotsky de reformular la psicología desde los presupuestos marxistas era que, para entender al individuo, primero debemos entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Este principio fue inicialmente postulado por MARX (1959) en su tesis sexta sobre Feuerbach y ha sido el centro de algunos intentos actuales para elaborar una teoría marxista sobre la personalidad (véase SEVE, 1978). La influencia de la idea de Marx sobre Vygotsky se pone de manifiesto en la siguiente afirmación: «parafraseando una conocida idea de Marx, podríamos decir que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual. No queremos decir que éste sea el significado de la postura de Marx, pero vemos en ella la expresión más plena de aquello hacia lo que nos lleva la historia del desarrollo cultural» (VYGOTSKY, 1981b, pág. 164).[1]

Sobre la base del axioma marxista, Vygotsky postula que «la dimensión social de la conciencia es primigenia en tiempo y hecho. La dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria» (1979, pág. 30). A su vez, este concepto lo lleva a identificar lo que Vygotsky consideraba la principal debilidad de la psicología existente en su época:

> Originalmente, los psicólogos intentaban derivar el comportamiento social del comportamiento individual. Investigaban las respuestas individuales obser-

1. La distinción entre procesos internos y externos en la teoría de Vygotsky no puede considerarse equivalente a la distinción entre procesos intrapsicológicos e interpsicológicos ya que Vygotsky identificó un tipo de funcionamiento (habla egocéntrica) que es al mismo tiempo externa e intrapsicológica. Su análisis identifica procesos externos intrapsicológicos, procesos externos interpsicológicos y procesos internos intrapsicológicos.

> vadas en el laboratorio para luego estudiarlas en común. Estudiaban cómo se modifican las respuestas individuales en un entorno colectivo. Plantear esta cuestión así es, por supuesto, legítimo; pero, desde un punto de vista genético, hace referencia al segundo nivel de desarrollo comportamental. El primer problema es mostrar cómo la respuesta individual surge de las formas de vida colectiva (1981, págs. 164-165).

Como señala BRUNER (1962), las tesis de Vygotsky tienen un interesante parecido con las de G. H. MEAD (1924-1925, 1934) en relación al tema. Existen diferencias importantes entre ambas teorías pero, simultánea e independientemente, ambos desarrollaron ideas similares al respecto. Las similitudes pueden constatarse al comparar los comentarios de Vygotsky sobre el carácter primigenio de los procesos sociales con la tesis de Mead de que «el acto social es una precondición de [la conciencia]. El mecanismo del acto social puede trazarse sin introducirlo en la concepción de la conciencia como un elemento separado dentro del acto; de esta manera, el acto social, en su forma o estadio más elemental, es posible sin, o al margen de, cualquier forma de conciencia» (1934, pág. 18).

Vale la pena considerar atentamente la postura de Mead, ya que además de reflejar el paralelismo general entre sus ideas y las de Vygotsky, plantea explícitamente uno de los temas inherentes de la crítica vygotskyana a la predisposición individualista en psicología: la tesis de que los principios explicativos de los procesos sociales no pueden reducirse a los principios explicativos de los procesos psicológicos. En otras palabras, tanto Vygotsky como Mead rechazaban el reduccionismo psicológico individual. Para desarrollar una crítica de este género, debemos especificar la naturaleza de la realidad social que se cuestiona. Mead lo hace básicamente en su análisis del acto social, las conversaciones gestuales y otras cosas por el estilo. Sobre la base de su análisis de la interacción social cara a cara, Mead desarrolló una serie de principios aplicables a la misma interacción y que no pueden sustituirse por las leyes de la psicología del individuo.

Vygotsky reconocía la interacción social de este tipo, pero su compromiso con los fundamentos teóricos marxistas lo indujo a reconocer otro nivel de fenómenos sociales, el que hace referencia a los procesos tradicionalmente estudiados por los teóricos sociales, sociólogos y economistas. De acuerdo con la teoría del materialismo histórico se considera que estos procesos operan a un nivel de la sociedad o social institucional. Al igual que otros autores, Vygotsky no negaba que los individuos, guiados por sus propios procesos psicológicos, participen en la vida social a este nivel. Sin embargo, Vygotsky afirmaba claramente que este hecho aislado no basta para explicar la naturaleza de los procesos sociales. Es más, éstos operan de acuerdo a principios económicos y sociológicos, en particular los principios del valor de cambio y de bienes de consumo tal y como fueron postulados por MARX (1977) y los teóricos

marxistas (por ejemplo, LUKÁCS, 1971). En estos casos, las fuerzas socioeconómicas se conciben operando independientemente de la voluntad o planificación humana. Denominaré a los principios que rigen los fenómenos presentes a este nivel «de la sociedad» o principios «sociales institucionales».

Vygotsky apenas se extendió sobre los principios relacionados con los fenómenos sociales institucionales. A primera vista, esto puede parecer irónico, dado que estos fenómenos constituyen el interés principal de los escritos de Vygotsky y que Vygotsky intentaba crear una psicología marxista. Sin embargo, tras un análisis más detallado, es fácil ver que otras teorías sobre la interacción social y la psicología tuvieron, al igual que la obra de Marx, un impacto determinante sobre Vygotsky. Por ello, la mayoría de los argumentos de Vygotsky sobre los orígenes sociales de la conciencia humana no se basa necesariamente en las ideas de Marx o de otros teóricos marxistas.

El tipo de procesos sociales sobre los que Vygotsky sitúa su interés principal es el que denominaré «interpsicológicos».[2] En contraste con los procesos sociales, los procesos interpsicológicos implican pequeños grupos (por regla general, díadas) de individuos implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y práctica comunicativa. La noción de Mead de acto social tiene que ver con este nivel de procesos sociales. Al igual que los procesos implícitos en la sociedad, los procesos interpsicológicos no pueden reducirse a procesos psicológicos individuales, lo cual constituiría una forma de reduccionismo psicológico individual. Es más, los procesos interpsicológicos no pueden equipararse a los procesos inherentes a la sociedad. Ello representaría una forma de reduccionismo sociológico.

Al tratar los orígenes sociales de los procesos psicológicos superiores, Vygotsky hace referencia básicamente al funcionamiento interpsicológico, tal y como se refleja en su formulación de la «ley genética general del desarrollo cultural»:

> Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen

2. Una traducción más literal del término ruso (*interpsikhicheskii*) sería «interpsíquico» o «intermental». Sin embargo, dado que Vygotsky solía utilizar el término *interpsikhologicheskii* y que autores como Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman (véase VYGOTSKY, 1978) han utilizado el término «interpsicológico», continuaré con esta traducción. El mismo razonamiento se puede aplicar al término *intrapsikhicheskii*.

genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones (1981b, pág. 163).

Esta ley incluye serias afirmaciones al respecto de dos temas. En primer lugar, afirma que términos como «atención voluntaria», «memoria lógica» y «pensamiento» se pueden atribuir tanto a grupos como a individuos. Esta utilización inhabitual de estos términos es esencial en el análisis vygotskyano. El segundo tema en relación hace referencia al vínculo entre funcionamiento interpsicológico y funcionamiento intrapsicológico. En lugar de afirmar simplemente que los individuos aprenden de alguna manera mediante la participación en el funcionamiento interpsicológico, la formulación de Vygotsky defiende que existe una conexión inherente entre los dos planos de funcionamiento. En situaciones concretas, Vygotsky defiende la existencia de un isomorfismo entre la organización de los procesos en los dos planos y, en cualquier caso, afirma que la estructura del funcionamiento interpsicológico tiene un enorme impacto sobre la estructura del funcionamiento intrapsicológico resultante. La importancia del tránsito desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico para Vygotsky queda de manifiesto en su afirmación: «colocaremos esta transición desde una influencia social externa al individuo a una influencia social interna en el centro de nuestra investigación tratando de elucidar los momentos más importantes desde los que emerge» (1960, pág. 116).

La preocupación de Vygotsky sobre la ley genética general del desarrollo cultural se pone de manifiesto a lo largo de toda su obra. Solamente examinaré dos de los muchos fenómenos que Vygotsky analizó con relación a ella: la internalización y la «zona de desarrollo próximo». Al analizar estos y otros fenómenos, los presupuestos subyacentes mantienen que para entender el funcionamiento psicológico superior en el plano intrapsicológico es muy conveniente, incluso necesario, llevar a cabo un análisis genético de sus precursores interpsicológicos.

Internalización

Al igual que otros autores como Piaget, Vygotsky concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. A diferencia de otros autores, sin embargo, Vygotsky definía la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno. La relación estrecha entre la internalización y los orígenes sociales de los procesos psicológicos individuales es evidente en el siguiente pasaje donde Vygotsky defiende que, necesariamente, las funciones psicológicas superiores aparecen inicialmente en su forma externa, ya que son procesos sociales:

> Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno... Cuando nos referimos a un proceso, «externo» quiere decir «social». Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna (1981b, pág. 162).

El interés de Vygotsky en los procesos sociales lo llevó a examinar los sistemas de representación necesarios para participar en dichos procesos; de aquí su énfasis en la internalización del *discurso*. Por el contrario, el énfasis de Piaget en la interacción del niño pequeño con la realidad física lo llevó a examinar los sistemas de representación necesarios para la manipulación de objetos. Como resultado, Piaget concebía la internalización básicamente en términos de esquemas que reflejan las regularidades de la acción física de los individuos. De esta manera, y aunque ambos autores trataron el tema de la internalización, sus ideas diferentes sobre los orígenes de los procesos psicológicos humanos los llevaron a centrar su análisis sobre actividades y medios de representación bastante distintos.

Al contrastar estas dos posiciones al respecto es interesante considerar si son complementarias o incompatibles. Volveré a argumentar, al igual que anteriormente con respecto a las líneas natural y social del desarrollo, que existe un cierto grado de complementariedad atribuible, por un lado, a la complejidad relativamente grande que aportó Piaget al estudio de los primeros estadios de la ontogénesis y, por otro, al grado de complejidad aportado por Vygotsky en sus estudios sobre la mediación de los signos en las funciones psicológicas superiores. A causa de que Piaget había llevado a cabo análisis reveladores y altamente detallados de la primera inteligencia sensoriomotriz, fue capaz de identificar esquemas que habían sido generalizados, abstraídos e internalizados en los estadios finales del período sensoriomotor. Por cierto, Piaget también se ocupó de la internalización asociada a los estadios ontogenéticos posteriores, pero lo importante es que para Piaget la internalización tiene lugar en perfecta conexión con lo que Vygotsky llegó a considerar el curso natural del desarrollo.

Por el contrario, para Vygotsky, la noción de internalización solamente era aplicable al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, por tanto, a la línea social o cultural del desarrollo. Desde esta postura, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Por tanto, Vygotsky concebía la realidad social

como determinante fundamental de la naturaleza del funcionamiento intrapsicológico interno.

En base a la argumentación vygotskyana sobre la estrecha relación entre las formas inter e intrapsicológicas de las funciones psicológicas superiores, parece tentador suponer que lo que propone Vygotsky es un «modelo transferencial de internalización» en el que las propiedades de los procesos sociales son simplemente transferidas desde el plano interpsicológico, externo, al plano intrapsicológico, interno. Si damos por válidas las afirmaciones de Vygotsky aislándolas de su contexto, parecería que esto es lo que tenía en mente. Un análisis más profundo de su obra, sin embargo, muestra cómo Vygotsky no concebía los procesos psicológicos superiores internalizados como meras copias de procesos externos interpsicológicos. En su formulación de la ley genética general del desarrollo cultural afirmaba: «no es necesario decir que la internalización transforma el proceso en sí cambiando su estructura y funciones» (1981a, pág. 163).

ZINCHENKO (1985) señala cómo la perspectiva de Vygotsky rechaza tanto la suposición de que las estructuras de la actividad externa e interna son idénticas como la de que no se hallan relacionadas. La primera postura convierte la noción de internalización en algo trivial y de poco interés, mientras que la segunda la hace irresoluble. En lugar de adoptar una de ellas, Vygotsky defiende la existencia de una relación inherente entre la actividad externa e interna, pero en forma de una relación *genética* en la que el punto principal es cómo son *creados* los procesos psicológicos internos como resultado de la exposición del niño a lo que Vygotsky denominaba «formas culturales maduras de comportamiento» (1981b, pág. 151).

LEONTIEV (1981) examinó este proceso con relación al tema más amplio de la conciencia:

> Las primeras teorías psicológicas concebían la conciencia como una especie de plano metapsicológico de movimiento de los procesos psicológicos. Pero la conciencia no viene dada desde el principio ni es producida por la naturaleza: la conciencia es un producto de la sociedad, es *elaborada*. De esta manera, la conciencia no es un postulado ni es una condición de la psicología; es más, es un problema para la psicología, un problema concreto de investigación.
>
> Por ello, los procesos de internalización no consisten en la *transferencia* de una actividad externa a un plano interno preexistente, un «plano de la conciencia»: son los procesos mediante los que este plano es *formado* (págs. 56-57).

Existen importantes diferencias entre los marcos teóricos de Vygotsky y Leontiev, especialmente en lo que respecta al énfasis otorgado a la mediación semiótica (véase WERTSCH, 1981; KOZULIN, 1984). Sin embargo, tal y como señalan WERTSCH y STONE (1985), la concepción de Leontiev de internaliza-

ción proporciona un medio para extender y clarificar los comentarios de Vygotsky. Consideremos el análisis que hace de los orígenes y desarrollo de la indicación no verbal:

> En sus orígenes, el gesto indicativo es simplemente un intento insatisfactorio de alcanzar dirigido hacia un objeto y designativo de una acción posterior. El niño intenta acceder a un objeto que se encuentra demasiado alejado. Las manos del niño, a punto de alcanzar el objeto, se detienen y se agitan en el aire... Son movimientos del niño que no hacen más que indicar objetivamente un objeto.
>
> Cuando la madre acude en ayuda del niño e interpreta el movimiento como un indicador, la situación cambia de manera radical. El gesto indicativo se convierte en un gesto para los demás. En respuesta al intento frustrado de alcanzar el objeto se produce una respuesta, no por parte del objeto, sino por parte de otro ser humano. De esta manera, otras personas otorgan su sentido originario al movimiento insatisfactorio de intentar alcanzar el objeto. Solamente después, y debido al hecho de que los niños ya han conectado el intento insatisfactorio de alcanzar con la situación objetiva, los niños comienzan a utilizar el movimiento como indicación. Las funciones de movimiento por sí mismo han sufrido un cambio: de un movimiento dirigido hacia un objeto ha pasado a ser un movimiento dirigido hacia otro ser humano. El intento de alcanzar se ha convertido en una indicación... este movimiento no se convierte en un gesto para uno mismo si no es por haber sido una indicación originalmente, es decir, funcionando objetivamente como una indicación y un gesto para los demás, siendo comprendido e interpretado por las personas que rodean al niño como un indicador. Por ello, el niño es la última persona en ser consciente del gesto (1981b, págs. 160-161).

En este caso el significado comunicativo del comportamiento no existe hasta que es creado en la interacción adulto-niño. La *combinación* del comportamiento del niño con la respuesta del adulto transforma un comportamiento no comunicativo en un signo del plano interpsicológico. La forma del signo se transforma de un movimiento consistente en un intento de alcanzar un objeto en un gesto de indicación. Más adelante, el niño adquirirá un mayor control voluntario en el plano intrapsicológico sobre lo que anteriormente solamente había existido en la interacción social.

WERTSCH y STONE (1985) defienden que la aparición de este control voluntario es el proceso general implicado en la concepción de Vygotsky sobre la internalización. Más específicamente, nuestra postura es que la internalización es el proceso de control sobre las formas de signos externos. En el ejemplo explicado, la forma del signo se transforma de un movimiento consistente en un intento general de alcanzar un objeto en un auténtico gesto de indicación. De esta manera, el objeto implicado se ve transformado para el niño de algo no social, no comunicativo, en algo indicado o requerido en un contexto social.

Así, cuando preguntamos sobre lo que quiere decir adquirir control volun-

tario sobre los signos en el plano intrapsicológico nos estamos refiriendo a la internalización tal y como la definen Vygotsky y Leontiev. De acuerdo con Vygotsky en el «tipo más importante de internalización» los niños «dominan las reglas en consonancia con el tipo de signos externos que se deben utilizar» (1981b, págs. 184-185).

Por ello, cuando un niño empieza a dominar una forma semiótica como el señalamiento para dirigir la atención del adulto hacia un objeto, el niño ha empezado a desarrollar un aspecto del plano interior de la conciencia. Este logro es todavía muy primitivo y, de hecho, es solamente el comienzo de la formación de un aspecto del funcionamiento intrapsicológico interno. Sin embargo, el hecho de que la indicación comience a existir tanto para el niño como para el adulto, quiere decir que el funcionamiento intrapsicológico del niño ha cambiado. Es más, el progreso posterior en el plano interpsicológico refleja el desarrollo consiguiente del plano intrapsicológico. De esta manera, los cambios en el funcionamiento interpsicológico se hallan ligados inherentemente a los cambios en el funcionamiento intrapsicológico.

Aunque la veracidad de la concepción vygotskyana de los orígenes de la indicación está abierta a debate (véase BATES, 1976), ilustra una línea general de razonamiento claramente válida para muchos otros fenómenos en su análisis. WERTSCH y STONE (1985) argumentan que desde la perspectiva vygotskyana las propiedades estructurales del funcionamiento interpsicológico, tales como su organización dialéctica pregunta-respuesta, forman parte del plano de funcionamiento intrapsicológico interno resultante. Esto hace referencia a la concepción más amplia de Vygotsky sobre el funcionamiento interno y externo, fundamentalmente a que, dado que los procesos externos de los que se derivan los procesos internos son necesariamente sociales, los procesos internos reflejan ciertos aspectos de la estructura social:

> El mecanismo subyacente a las funciones psicológicas superiores es una copia de la interacción social; todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas... Su composición, estructura genética y medios de acción (formas de mediación), en una palabra, su misma naturaleza, es social. Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social (1981b, pág. 164).

A lo largo de las últimas décadas en la URSS, uno de los discípulos de Vygotsky de Jarkov, P. YA. GALPERIN, ha producido varios trabajos importantes sobre la internalización (por ejemplo, 1959, 1960, 1965, 1966, 1969, 1977). Su punto de vista no coincide completamente con el de Vygotsky, sobre todo en lo referente a la naturaleza de los fenómenos semióticos implicados, pero en cierta forma representa una ampliación de sus últimas ideas. Los argumentos de Galperin sobre los estadios implicados en el proceso de internalización son especialmente valiosos. Estos estadios incluyen: 1) convertir una acción externa en lo más explícita posible; 2) transferir su representación a discurso audible, primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico; 3) transferirlo al discurso interno.

Al igual que Vygotsky y Leontiev, Galperin se ha interesado en los cambios que experimenta una acción determinada a medida que atraviesa estos estadios; en concreto, cómo estas acciones se condensan o abrevian. Galperin afirma que «la abreviación de una operación y su transferencia a la posición de "realizada provisionalmente" no implica la transición de esta operación al plano mental. En el plano mental las operaciones abreviadas solamente pueden suponerse, no ejecutarse» (1969, pág. 257). Tal y como he señalado (WERTSCH, 1981b), este comentario es coherente con el planteamiento general de que la relación entre el funcionamiento interno y el funcionamiento externo implica una transformación genética más que una copia idéntica.

Las ideas específicas de Vygotsky sobre la internalización no pueden explicarse sin entrar de lleno en su análisis semiótico. Sin embargo, debería quedar claro hasta aquí que esta concepción se fundamenta en cuatro puntos básicos: 1) la internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia; 2) la realidad externa es de naturaleza social-transaccional; 3) el mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas; 4) el plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza «cuasi-social».

La zona de desarrollo próximo

Algunas de las ideas más concretas de Vygotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico fueron puestas de manifiesto por él con relación al concepto de «zona de desarrollo próximo».[3]

VYGOTSKY (1934a, 1978) introdujo la noción de zona de desarrollo próximo en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción. Con respecto a las primeras, Vygotsky creía que las técnicas existentes basadas en los tests psicológicos se centraban demasiado exclusivamente en los logros intrapsicológicos, olvidando el aspecto de la predicción del desarrollo posterior, una preocupación importante de la psicología soviética incluso hoy en día. En realidad, algunos miembros de la es-

3. El término ruso es *zona blizhaishego razvitiya.* El término *blizhaishego* es la forma superlativa de *blizkii* («próximo»). En este caso, una traducción más literal sería «zona de desarrollo más próximo, o más inmediato». Sin embargo, mantendré la práctica común de utilizar el término «zona de desarrollo próximo».

cuela vygotskyana ha identificado éste como uno de los aspectos que diferencian la investigación soviética de la americana. Tal y como señaló Leontiev en una discusión sostenida con U. Bronfenbrenner (1977) muchos años después de la muerte de Vygotsky, «los investigadores americanos se dedican constantemente a averiguar cómo llega el niño a ser lo que es; en la URSS se intenta descubrir no cómo el niño ha llegado a ser lo que es, sino cómo puede llegar a ser lo que aún no es» (pág. 528).

El interés en el problema de cómo puede convertirse un niño en «lo que aún no es» podemos encontrarlo, en parte, en el análisis que hace Vygotsky de la zona de desarrollo próximo. Una de sus razones principales para introducir este constructo es que le permitía examinar «aquellas funciones que aún no han madurado y que se hallan en pleno proceso de maduración, funciones que madurarán mañana y que, en estos momentos, se hallan en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse los "brotes" o "flores" del desarrollo más que los "frutos" del desarrollo» (1978, pág. 86). Vygotsky vio estos «brotes del desarrollo» en el funcionamiento interno. De esta forma, la zona de desarrollo próximo es un caso especial de su preocupación general por la ley genética del desarrollo cultural. Es la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico.

Vygotsky definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre «*el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas*» y el nivel más elevado de «*desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados*» (ibíd.). Vygotsky argumentaba que tan importante es, si no más, la medición del nivel de desarrollo potencial como la del nivel del desarrollo efectivo. Desde su perspectiva, sin embargo, la naturaleza de las prácticas existentes hacía que «a la hora de determinar la edad mental de un niño con la ayuda de un test, de lo que casi siempre nos ocupamos es del nivel real de desarrollo» (1956, pág. 446).

En la evaluación de la edad mental del niño, la importancia de llevar a cabo un análisis específico del nivel potencial de desarrollo se deriva del hecho de que éste puede variar independientemente del nivel de desarrollo real. Vygotsky lo explica a continuación:

> Imaginemos que hemos examinado a dos niños y que la edad mental de ambos es de siete años. Esto quiere decir que los dos niños son capaces de resolver las tareas correspondientes al nivel de edad de siete años. Sin embargo, si intentamos ayudarlos en la resolución de las pruebas, encontraremos una diferencia fundamental entre ambos. Con la ayuda de preguntas-guía, ejemplos y demostraciones, uno de ellos resuelve fácilmente ítems de la prueba correspondiente a un nivel (real) de desarrollo dos años superior. El otro resuelve ítems solamente medio año por encima de su nivel de desarrollo (real) (1956, págs. 446-447).

Dadas estas circunstancias Vygotsky se planteó: «¿es igual el desarrollo mental de estos dos niños?» (ibíd., pág. 447).

Vygotsky afirmaba que diferían en un aspecto importante:

> Desde el punto de vista de su actividad independiente son equivalentes, pero desde el punto de vista de su desarrollo potencial inmediato son profundamente diferentes. Aquello que es capaz de hacer el niño gracias a la intervención del adulto nos señala hacia la zona de desarrollo potencial del niño. Esto quiere decir que mediante este método podemos examinar, no solamente el proceso de desarrollo completado hasta el momento, los ciclos que ya se han realizado, los procesos de maduración ya terminados; también podemos examinar los procesos que en estos momentos se hallan en fase de aparición, que se hallan madurando o en desarrollo (ibíd., págs. 447-448).

La preocupación por la evaluación de ambos niveles, real y potencial, de desarrollo ha caracterizado el trabajo de varios investigadores en la Unión Soviética (por ejemplo, T. A. Vlasova y M. S. Pevzner, 1971; Vlasova, 1972; T. V. Egorova, 1973), así como ha comenzado a tener un cierto impacto sobre los investigadores estadounidenses cuyo trabajo se centra en la evaluación. A Brown y sus colaboradores (Brown y French, 1979; Brown y Ferrara, 1985; Campione, Brown, Ferrara y Bryant, 1984) han desarrollado varios análisis concretos sobre la relación entre los niveles real y potencial de desarrollo.

En estos estudios, los experimentadores adultos proporcionaban estímulos estandarizados para evaluar el nivel potencial del niño frente a una tarea determinada después que su nivel real hubiera sido determinado. Por ejemplo, en un estudio de Brown y Ferrara (1985), los sujetos, alumnos de cuarto y quinto grado, se enfrentaban a una tarea de identificación y continuación de secuencias de letras en las que variaba el tipo de secuencia y los niveles de dificultad. La resolución de la tarea se evaluaba en función del funcionamiento de los planos interpsicológico e intrapsicológico del individuo.

Basándose en el funcionamiento interpsicológico, Brown y Ferrara desarrollaron un «índice de velocidad de lectura» para cada niño, en función del número de estímulos estandarizados requerido para alcanzar un criterio de aprendizaje original de las secuencias de letras. Mientras que los experimentadores encontraron que el grado de escolarización y el CI se correlacionaban significativamente con el índice de velocidad de lectura, la mayoría de la varianza hallada en esta medida quedaba sin explicación. De hecho, «prácticamente un tercio de los sujetos mostraba un índice de velocidad de lectura no predecible a partir de sus puntuaciones de CI» (Brown y Ferrara, 1985, pág. 228). Es decir, mediante el empleo de una medida basada en el funcionamiento interpsicológico, Brown y Ferrara identificaron un aspecto en la ejecución de la tarea no identificable sobre la base de una evaluación estándar del funcionamiento intrapsicológico de los sujetos.

Brown y Ferrara reinstauraron el procedimiento interpsicológico para proporcionar estímulos después de que cada niño hubiera pasado un período intermedio de trabajo independiente (es decir, en el plano intrapsicológico). Durante este tercer estadio del estudio se les pidió a los sujetos que resolvieran nuevos bloques de tareas de finalización de series de letras diseñadas, esta vez, para la evaluación de su nivel de mantenimiento y transferencia del aprendizaje. Los niños se dividieron en dos grupos, de alto o bajo nivel de transferencia, de acuerdo con el número de estímulos necesitados. El CI resultó correlacionado significativamente con el nivel de ejecución —en este caso el nivel de transferencia— para más de dos tercios de los niños. Sin embargo, la medida intrapsicológica «estática» del CI volvió a fallar a la hora de explicar una cantidad significativa de la variancia observada en la realización de las tareas interpsicológicas; una buena parte de los sujetos quedaba al margen de los perfiles esperados de CI medio y bajo nivel de transferencia o de CI alto y buen nivel de transferencia.

A partir de sus datos, Brown y Ferrara concluyen que estas medidas de funcionamiento interpsicológico (básicamente, la susceptibilidad a los estímulos de los adultos) proporcionan una gran cantidad de información sobre el nivel cognitivo de los alumnos imposible de obtener a través de los procedimientos habituales de evaluación:

> Sobre todo, el CI de casi el 50 por ciento de los niños no predijo la velocidad de aprendizaje ni el grado de transferencia. Por ello, a partir de este margen considerable de niños de «capacidades normales» (con un intervalo de CI entre 88 y 150) aparecen diferentes perfiles de aprendizaje, que incluyen: 1) aprendices lentos de escasa transferencia y bajo CI (*lento*); 2) aprendices rápidos, de amplia transferencia y CI elevado (*rápido*); 3) aprendices rápidos de escasa transferencia (*contextual*); 4) aprendices lentos, de amplia transferencia (*reflexivo*); y 5) aprendices rápidos de amplia transferencia y CI bajo (algo parecido a los *altas puntuaciones* de Budoff). Todos estos perfiles se hallan ocultos si solamente consideramos la realización individual de las tareas (1985, pág. 293).

Este tipo de estudios han sido animados por los argumentos de Vygotsky sobre la utilidad de la zona de desarrollo próximo para el análisis de los procedimientos de evaluación de la inteligencia. Estos estudios suelen implicar la evaluación individual de un grupo de niños mediante el empleo de un instrumento tipo estándar como una prueba de CI. Esta medida de funcionamiento intrapsicológico se compara con el nivel de funcionamiento interpsicológico creado cuando el experimentador adulto proporciona un listado estandarizado de estímulos u otras formas de ayuda al niño. En varios estudios (por ejemplo, FERRARA, BROWN y CAMPIONE, 1983; CAMPIONE, BROWN, FERRARA y BRYANT, 1984) se han puesto de manifiesto las tesis de Vygotsky sobre la independencia de los niveles real y potencial de desarrollo.

Un segundo campo en el que Vygotsky argumentaba que la zona de desarrollo próximo es un constructo útil es en el de los procesos de instrucción. En este caso, de nuevo la ley general del desarrollo cultural preside su argumentación, pero, además, Vygotsky consideró una relación específica entre desarrollo e instrucción.[4] Desde su punto de vista, «desarrollo e instrucción no coinciden directamente, sino que representan dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja» (1934a, pág. 222). Por un lado, «la instrucción crea la zona de desarrollo próximo» (ibíd., pág. 450). Pero decir que un niño puede hacer más cosas cuando colabora con un adulto no quiere decir que el nivel de desarrollo potencial haya de ser arbitrariamente superior. Es más, según Vygotsky, el niño puede operar «solamente dentro de ciertos límites que se hallan fijados estrictamente por el estado del desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales» (1934a, pág. 219). A partir de aquí, la zona de desarrollo próximo se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada; no es una propiedad ni del niño ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo.

De acuerdo con Vygotsky, la instrucción en la zona de desarrollo próximo «aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño» (1956, pág. 450).

Al considerar las formas específicas de instrucción, Vygotsky se centró en cómo el funcionamiento interpsicológico puede ser estructurado de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico: «*La instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo.* Entonces, *despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la zona de desarrollo próximo, se encuentran en proceso de maduración.* De esta manera es como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo» (1934a, pág. 222). En Occidente, investigaciones como las realizadas por OLSON (1970) e I. SIGEL (1970, 1979, 1982; también SIGEL y COCKING, 1977; SIGEL y SAUNDERS, 1979; SIGEL y MCGILLICUDDY-DELISI, 1984) han sido motivadas por argumentos semejantes.

El tipo de instrucción al que se refiere Vygotsky no consiste en «aptitudes técnicas y especializadas como escribir a máquina o ir en bicicleta, es decir, aptitudes que no tienen un impacto importante sobre el desarrollo» (1934, pág. 222), sino que tiene como objetivo el «desarrollo consumado» tal como es producido por la instrucción en disciplinas académicas formales, cada una

4. El término «instrucción» es una traducción del vocablo ruso *obuchenie*. El original hace referencia a la actividad integrada de interacción de instrucción en la que tanto enseñanza como aprendizaje se hallan implicadas. Una traducción más literal sería «proceso de enseñanza-aprendizaje».

de las cuales con su esfera particular «en la que el impacto de la instrucción sobre el desarrollo se alcanza y completa» (ibíd.).

Estos y otros comentarios de Vygotsky sobre la relación entre la instrucción y el desarrollo hacen referencia a los niños en edad escolar. Vygotsky reconocía, sin embargo, que la misma dinámica general tiene lugar también en otros planos del desarrollo: «la instrucción y el desarrollo no se encuentran por primera vez en la edad escolar; es más, se hallan conectados entre sí desde el primer día de la vida del niño» (1956, pág. 445). Su perspectiva para analizar esta interrelación presuponía que «debemos comprender, en primer lugar, *la relación existente entre instrucción y desarrollo en general*, para pasar a entender entonces *las propiedades específicas de esta relación durante los años de la escolarización*» (ibíd., pág. 446).

Al margen de la edad del niño, Vygotsky insistió en que la instrucción se halla implicada en el desarrollo «de las características históricas y no de las naturales de los seres humanos» (ibíd., pág. 450). Vygotsky concebía la instrucción más como un aspecto de la línea social que del curso natural del desarrollo, que era responsable de la aparición de funciones superiores del funcionamiento psicológico más bien que de las elementales.

El concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky ha generado investigaciones tanto en la URSS (por ejemplo, RUBTSOV, 1981) como en Occidente (por ejemplo, ROGOFF y WERTSCH, 1984). Sin embargo, su formulación es insuficiente en varios aspectos. Si queremos robustecer suficientemente la noción de zona de desarrollo próximo como para que siga produciendo hipótesis útiles de investigación, deberemos examinar tres problemas diferentes.

El primer problema es el concepto de desarrollo de Vygotsky. En la formulación de su razonamiento sobre la relación entre instrucción y desarrollo Vygotsky examinó brevemente y rechazó tres posiciones: 1) que el proceso de desarrollo es independiente del de instrucción («desarrollo o maduración se consideran como precondición de aprendizaje, pero nunca como resultado de éste» [1978, pág. 80]); 2) que el proceso de aprendizaje en instrucción[5] *es* desarrollo; y 3) que enfoques como el de Koffka, en el que para superar los extremos representados por estos dos planteamientos se recurre a combinar aspectos de ambos, son válidos. Respecto de los dos primeros temas, Vygotsky escribe:

> Hay una diferencia fundamental entre sus presuposiciones sobre las relaciones temporales entre aprendizaje[6] y procesos evolutivos. Los autores que defienden la primera postura afirman que los ciclos evolutivos preceden a los ciclos de aprendizaje; la maduración precede al aprendizaje y la instrucción debe esperar al crecimiento mental. Para el segundo grupo de autores ambos procesos tienen lugar simultáneamente; aprendizaje y desarrollo coinciden en todos sus aspectos de la misma forma que dos figuras geométricas coinciden al ser superpuestas (1978, pág. 81).

5. En este caso, el empleo que hace Vygotsky del término *obuchenie* parece centrarse más en los aspectos de aprendizaje.
6. Este término es una traducción del vocablo *obuchenie*.

Al hablar del primer grupo de autores, Vygotsky pensaba básicamente en Piaget; al referirse al segundo, en Thorndike.

En contraste con estas dos posiciones (al igual que con el compromiso insuficiente de Koffka), Vygotsky argumentaba que entre desarrollo e instrucción existe una relación más compleja: «La instrucción... no es desarrollo, aunque una instrucción debidamente organizada del niño impulsa el desarrollo mental tras ella, haciendo surgir a la vida a una serie de procesos evolutivos que, independientemente de la instrucción, constituyen un momento universal e internamente necesario en el desarrollo del niño» (1956, pág. 450). Vygotsky reconocía que existen «períodos de sensibilidad», como los identificados por Montessori, para los diferentes aspectos del desarrollo. Durante estos períodos, Vygotsky se interesaba por las «funciones psicológicas superiores que surgen del desarrollo cultural del niño, centrando sus orígenes en la colaboración y en la instrucción» (1934a, pág. 223).

Estos comentarios dejan sin respuesta la cuestión de lo que realmente entendía Vygotsky por desarrollo. En su reflexión sobre las relaciones entre desarrollo e instrucción, Vygotsky defendía que el desarrollo no puede reducirse al aprendizaje en instrucción, y ésta es precisamente la interpretación que parece más compatible con sus comentarios sobre la aparición del funcionamiento intrapsicológico desde el funcionamiento interpsicológico.

Esta aparente incoherencia surge del hecho de que «Vygotsky el metodólogo» (DAVYDOV y RADZIKHOVSKII, 1985) reivindicaba un enfoque en el que el desarrollo se produce, al menos parcialmente, de acuerdo con su propia dinámica interna. Vygotsky el psicólogo, sin embargo, elaboró un enfoque en el que no queda claro que el desarrollo sea algo más que el producto del aprendizaje en instrucción.

Este problema se hace quizá más evidente en los comentarios de Vygotsky sobre el límite superior del nivel potencial de desarrollo del niño. Aunque argumentaba que este límite es parcialmente impuesto por el desarrollo real del niño, Vygotsky no da ninguna explicación de por qué este desarrollo no se puede reducir a un anterior aprendizaje en instrucción. Si pudiera hacerse esta reducción, parecería que una instrucción más extensa en cualquier nivel de desarrollo podría producir por sí misma niveles arbitrariamente altos de desarrollo real y potencial. Esto, sin embargo, es ampliamente reconocido como falso por razones que el mismo Vygotsky reconocía originalmente, pero sin llegar a ponerlas en práctica en sus investigaciones: es decir, que el desarrollo tiene lugar en parte como consecuencia de su propia dinámica interna. A partir de aquí, la naturaleza del desarrollo y su relación con la instrucción queda sin aclarar en los planteamientos vygotskyanos.

Esta debilidad se halla relacionada con otra en la argumentación vygotskyana sobre el curso natural del desarrollo. En este caso, Vygotsky también necesitaba invocar una dinámica interna de desarrollo y no lo llegó a hacer. Solamente cuando se formule una explicación adecuada del desarrollo en la perspectiva vygotskyana, ésta será capaz de evitar reducir el desarrollo al aprendizaje en instrucción.

Mi segundo comentario sobre la explicación vygotskyana de la zona de desarrollo próximo hace referencia a su punto de vista sobre los primeros períodos de la ontogénesis. Vygotsky llegó a decir muy poco acerca de este período, mayoritariamente por la falta general de conocimiento sobre la infancia, característica de su época. Sin embargo, esta situación ha cambiado radicalmente durante las últimas décadas, por lo que es posible examinar la zona de desarrollo próximo en edades más tempranas de lo que lo hizo Vygotsky.

Los estudios dirigidos por BRUNER (1975a, 1975b, 1981), K. KAYE y R. CHARNEY (1980) y KAYE (1982) han identificado algunos de los complejos procesos de desarrollo cognitivo y social que caracterizan los primeros momentos de la ontogénesis. En muchos aspectos, los datos obtenidos pueden considerarse más como pertenecientes a los precursores de la zona de desarrollo próximo que a la misma zona, pero un análisis genético completo obviaría su incorporación.

Recientemente, autores como J. VALSINER (1984) y B. ROGOFF, C. MALKIN y K. GILBRIDE (1984) han examinado la interacción adulto-niño específicamente desde la perspectiva de la zona de desarrollo próximo. Por ejemplo, Rogoff y sus colaboradores observaron las interacciones implicadas en el juego de la caja de sorpresas e informaron que «el centro de la interacción cambió desde un intento por mantener la acción conjunta (cuatro meses) al mantenimiento de la utilización conjunta del juego (cinco y medio a doce meses) y al dominio de la relación social en la actividad conjunta a través de la comunicación simbólica persistente (doce a diecisiete meses)» (1984, pág. 43). Estos descubrimientos se hallan vinculados a los procesos cruciales de entrada en el funcionamiento interpsicológico. En un análisis genético vygotskyano, los diferentes aspectos de estos procesos deberían ser considerados esenciales para la comprensión del funcionamiento posterior de la zona de desarrollo próximo. Sólo recientemente, sin embargo, se han empezado a incorporar a esta investigación. A medida que se vayan acumulando estos datos será posible entender los principales procesos de interacción social que dan lugar a las cada vez más complicadas zonas de desarrollo próximo.

Mi tercer comentario sobre la formulación vygotskyana de la zona de desarrollo próximo hace referencia a dos tipos de fenómenos sociales ya mencionados anteriormente en este capítulo. La mayor parte de la argumentación de Vygotsky sobre la zona implica la intervención de procesos interpsicológicos. En ciertos aspectos, sin embargo, sus comentarios se refieren, asimismo, a los fenómenos sociales-institucionales. Por ejemplo, Vygotsky afirmaba que el «proceso de instrucción que tiene lugar antes de la escolarización es esencialmente diferente del proceso de instrucción escolar» (1956, pág. 445). En este caso, Vygotsky, aparentemente, consideraba ciertos contextos sociales institucionales en conexión con los procesos interpsicológicos. La influencia en este caso surge de la descontextualización de los instrumentos de mediación. El punto de vista general de Vygotsky consistía en que los procesos sociohistóricos a nivel institucional influyen en el funcionamiento interpsicológico en la zona de desarrollo próximo.

Este aspecto ha sido recientemente elaborado por investigadores como SAXE, M. GEARHART y S. GUBERMAN (1984), y P. GRIFFIN y COLE (1984). Saxe y sus colaboradores hacen hincapié en que la mayoría de tareas realizadas en la zona de desarrollo próximo son socioculturalmente específicas. Por ejemplo, en su análisis del «contexto de la tarea cultural» (pág. 28) de resolver problemas numéricos, la representación del adulto de la «estructura de objetivo» de la tarea se basa en un sistema semiótico específico desde el punto de vista sociohistórico, en otros términos, aritmético. SAXE (1977, 1981) ha demostrado que el sistema aritmético (y sus usos) no es natural o universal, sino que depende de su contexto sociohistórico. A partir de aquí Saxe y sus colaboradores suponen que una comprensión completa de la zona de desarrollo próximo es solamente posible si consideramos el contexto histórico específico.

GRIFFIN y COLE (1984) han trabajado el tema del papel de los fenómenos sociales institucionales en la zona de desarrollo próximo desde una perspectiva diferente. A partir de los trabajos de D. B. ELKONIN (1972; véase también WERTSCH, 1981b), Griffin y Cole afirman que para poder entender la interacción dentro de la zona de desarrollo próximo, debemos identificar las «actividades guía» que caracterizan las diferentes fases de la ontogénesis: «como alternativa a los enfoques de estadio individual, interno, para el estudio del desarrollo, las actividades guía implican una noción de progreso proporcionado por la sociedad, el tipo de mecanismos de selección contextual que hemos considerado importantes para la comprensión del desarrollo» (1984, pág. 51). Los tipos de actividad guía a los que se refieren son el juego, el aprendizaje formal y el trabajo. A medida que los niños se ven implicados en estos y otros contextos definidos institucionalmente, la naturaleza de la interacción y las zonas de desarrollo próximo en las que participan se irán viendo modificadas.

Para Saxe y sus colaboradores, así como para Griffin y Cole, el aspecto general es que el funcionamiento interpsicológico encontrado en las zonas de desarrollo próximo puede variar enormemente en función de los contextos sociales institucionales en los que este funcionamiento tiene lugar. Puesto que estos contextos pueden experimentar cambios en función de sus contextos sociohistóricos, la zona de desarrollo próximo proporciona un punto en el que los dominios ontogenético y sociohistórico pueden examinarse en interacción (véase COLE, 1985).

Los comentarios de Vygotsky sobre la internalización y la zona de desarrollo próximo forman parte de una preocupación mayor acerca de los orígenes del funcionamiento psicológico superior en el individuo. Al presentar esta argumentación he intentado poner el énfasis en sus puntos débiles y sus aciertos. Los primeros son muchos, pero su brillantez sobre la relación entre los procesos sociales e individuales todavía representa una importante contribución. De nuevo, esta aportación se puede atribuir casi por entero al hecho de que Vygotsky no trabajaba en el marco de una única ciencia social o disciplina humanística. La amplitud de conocimiento es, al menos, responsable en parte de su éxito a la hora de evitar el tipo de reduccionismo individual que tan a menudo caracteriza a la psicología contemporánea.

4 El análisis semiótico de Vygotsky

Durante la última década de su vida, la explicación de Vygotsky sobre la mediación de los procesos psicológicos superiores estuvo en constante evolución. Las fuentes de sus ideas eran variadas, pero a un nivel general los escritos de Marx y Engels desempeñaron un papel central. Para éstos la actividad laboral es crucial para la creación de la conciencia humana. De hecho, arguyeron que nos *hacemos* humanos cuando nos comprometemos en el proceso de trabajo. Tal como RADZIKHOVSKII (1979) ha indicado, Vygotsky aceptó esta afirmación sobre cómo los humanos evolucionan, pero puso especial énfasis en el papel que tienen los instrumentos en este proceso, un concepto que derivaba de Engels. De acuerdo con Vygotsky, «asumir que el trabajo, que fundamentalmente cambia el carácter de la adaptación de los humanos a la naturaleza, no está relacionado con un cambio en el tipo de conducta humana es imposible si, de acuerdo con Engels, aceptamos la noción de que "el instrumento significa específicamente actividad humana, una transformación de la naturaleza a través de la producción humana"» (1960, pág. 80).

Vygotsky extendió la noción de Engels de mediación instrumental aplicándola a «las herramientas psicológicas» así como a las «herramientas técnicas de producción». Recurrió en varios de sus escritos a la analogía entre herramientas psicológicas, a las que llamó «signos», y herramientas técnicas o simplemente «herramientas». Al mismo tiempo que admitía una semejanza general entre signos y herramientas, Vygotsky también advertía que «esta analogía, como cualquier analogía, tiene sus límites y no se puede extender dicha comparación a todas las características de ambos conceptos» (1981a, pág. 136). Fue bastante claro en cuanto a las diferencias fundamentales entre herramientas técnicas y herramientas psicológicas o signos. Inspirándose en MARX (1977) afirmó que «una herramienta... sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo; debe esti-

mular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar la naturaleza» (1960, pág. 125). A diferencia de esta orientación externa del objeto que lleva a cabo una herramienta técnica, Vygotsky mantenía que «un signo [es decir, una herramienta psicológica] no cambia nada en el objeto de una operación psicológica. Un signo es un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta del otro como de la propia; es un medio de actividad interna, dirigido al dominio de los propios humanos. Un signo está interiormente dirigido» (ibíd.).

La noción de Vygotsky de herramienta psicológica evolucionó a lo largo de su investigación, tal como manifiesta la variedad de términos por él usados al hablar de herramientas psicológicas; algunos ejemplos son «estímulo-medio», «instrumentos» (de aquí el «método instrumental») y «signos». En general, sin embargo, a medida que evolucionaba puso más y más énfasis en la naturaleza significativa y comunicativa de los signos.

Puesto que me centraré especialmente en la cuestión de la mediación mediante signos significativos, no detallaré las primeras versiones de la explicación de Vygotsky sobre las herramientas psicológicas. Un único ejemplo, referido por Luria y Leontiev (tal como ha sido relatado en RADZIKHOVSKII, 1979), bastará para ilustrar este contraste. Mientras examinaba enfermos de Parkinson, Vygotsky les pidió que realizasen ciertas acciones físicas. En un caso, cuando pidió a un paciente que anduviera, éste respondió con un aumento de temblores. Entonces se colocaron hojas de papel blanco en el suelo para indicar la posición de una secuencia de pasos y se pidió de nuevo al paciente que anduviera. Luria y Leontiev informaron que en este punto los temblores del paciente disminuyeron y que éste fue capaz de andar pisando uno tras otro los trozos de papel. Este mismo efecto se repitió en algunos casos con otros pacientes.

Tal como Radzikhovskii indica, la explicación de Vygotsky empezó con el hecho de que estaban implicados dos conjuntos de estímulos. En primer lugar, las órdenes verbales, estímulos que por sí solos eran incapaces de conseguir la respuesta apropiada del paciente; en segundo lugar, los trozos de papel blanco, que servían para *mediatizar* la respuesta del paciente al primer conjunto. Porque servían para controlar la conducta, Vygotsky los llamó «estímulos-medio».

En este ejemplo, no hay razón alguna para invocar las nociones de significado y comunicación tal como fueron usadas por Vygotsky en sus últimos escritos. No es necesario apelar a la generalización, la referencia o el significado lingüístico para dar cuenta de la eficacia de las herramientas psicológicas o estímulos-medio en la tarea de ayudar a andar a los pacientes. Tal como Radzikhovskii señala, esta interpretación no comunicativa de las herramientas psicológicas era evidente en las ideas de Vygotsky hasta finales de los años veinte.

Antes de 1930, Vygotsky había evolucionado hacia una explicación de las herramientas psicológicas mucho más semióticamente orientada. En un informe presentado ese año, afirmó que «lo siguiente puede servir como ejemplo de herramientas psicológicas y de sus sistemas complejos: el lenguaje; varios sistemas para contar; técnicas mnemónicas; sistemas de símbolos algebraicos; trabajos sobre arte; escritos; esquemas, diagramas, mapas y dibujos mecánicos; todo tipo de signos convencionales, etc.» (1981a, pág. 137). Los ejemplos de esta lista sólo se pueden comprender si se invoca algún concepto de significado.

Tal como RADZIKHOVSKII (1979) ha indicado, esta interpretación más semióticamente orientada de las herramientas psicológicas se puede imputar al interés inicial de Vygotsky por los estudios literarios y filológicos. Este énfasis aumentó durante sus últimos años de vida, lo que se refleja en una afirmación hecha en su cuaderno personal de notas en 1932: el análisis del significado del signo (*semicheskii analiz*) es «el único método adecuado para analizar la conciencia humana» (1977, pág. 94). Esta interpretación semiótica guió, sin duda, su investigación sobre el significado de la palabra, el habla interna y otras herramientas psicológicas.

Al intentar comprender la explicación de Vygotsky sobre los procesos psicológicos humanos, hay que tener en cuenta algunas propiedades cruciales de las herramientas psicológicas. La principal característica de las herramientas psicológicas es que «por el hecho de estar incluidas en el proceso de conducta, la herramienta psicológica altera por completo el flujo y la estructura de las funciones psicológicas. Esto se debe a que determina la estructura de un nuevo acto instrumental, del mismo modo que una herramienta técnica altera el proceso de una adaptación natural al determinar la forma de las operaciones de trabajo» (VYGOTSKY, 1981a, pág. 137). En otras palabras, Vygotsky consideraba que la introducción de una herramienta psicológica (el lenguaje, por ejemplo) en una función psicológica (como la memoria) causaba una transformación fundamental de esa función. Desde esta perspectiva, las herramientas psicológicas no son medios auxiliares que simplemente facilitan una función psicológica existente dejándola cualitativamente inalterada. Al contrario, se resalta su capacidad para transformar el funcionamiento mental.

Esta característica de las herramientas psicológicas es central en el análisis genéticos de los procesos psicológicos realizado por Vygotsky. Este consideraba el desarrollo, no como una corriente constante de incrementos cuantitativos, sino en términos de transformaciones cualitativas fundamentales o «revoluciones» asociadas a cambios en las herramientas psicológicas.

Afirmar que las formas de mediación definen niveles de desarrollo es apuntar algo que ciertamente no es único de las propuestas de Vygotsky. De hecho, muchas teorías contemporáneas del desarrollo cognitivo parten del supuesto general de que formas de mediación (o más generalmente, representación) progresivamente más complejas permiten al humano en proceso de desarrollo realizar operaciones más complejas sobre los objetos, desde una distancia espacial y temporal creciente. No obstante, tan pronto como uno examina las pro-

piedades específicas de los instrumentos de mediación considerados por Vygotsky, la originalidad de su propuesta se hace evidente.

La segunda propiedad crucial de su explicación sobre la mediación es que «por su naturaleza [las herramientas psicológicas] son sociales, no orgánicas o individuales» (ibíd.). El carácter social que Vygotsky denotó de las herramientas psicológicas tiene dos sentidos. En primer lugar, consideró que las herramientas psicológicas como, por ejemplo, «el lenguaje, varios sistemas para contar, técnicas mnemónicas, sistemas de símbolos algebraicos, etc.» eran sociales en el sentido de que son el producto de la evolución sociocultural. Las herramientas psicológicas no son inventadas por cada individuo, ni son descubiertas en la interacción independiente del individuo con la naturaleza. Más aún, no se heredan en forma de instintos o reflejos incondicionales.[1] Antes bien, los individuos tienen acceso a las herramientas psicológicas por el hecho de formar parte de un medio sociocultural; es decir, los individuos se «apropian» (un término posteriormente utilizado por LEONTIEV, 1959) de esos instrumentos de mediación:

> La palabra «social», cuando se aplica a nuestro tema, tiene una gran importancia. Por encima de todo, en el sentido más amplio de la palabra, significa que todo lo que es cultural es social. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana. Por eso, al plantear el problema del desarrollo cultural de la conducta estamos introduciendo directamente el plano social del desarrollo (1981b, pág. 164).

El segundo sentido con el que Vygotsky encaró el carácter social de las herramientas psicológicas tiene que ver con el fenómeno social más «localizado» de la comunicación cara a cara y la interacción social. En lugar de analizar las fuerzas que operan a un nivel sociocultural general se interesó por la dinámica que caracteriza a los acontecimientos comunicativos individuales. Sin duda, los dos tipos de fenómenos están relacionados. Sin embargo, están gobernados por principios explicativos diferentes y, en consecuencia, requieren ser analizados por separado.

Este segundo sentido por el que las herramientas psicológicas son sociales es clave para comprender el significado que los signos tenían para Vygotsky, hecho reflejado en afirmaciones como «un signo es siempre, originalmente, un instrumento usado para fines sociales, un instrumento para influir en los demás, y sólo más tarde se convierte en un instrumento para influir en uno mismo» (1981b, pág. 157). De modo semejante, dijo del lenguaje —la herramienta psicológica más importante en sus propuestas— que «la función primaria del habla, tanto para el adulto como para el niño, es la función de comunicación, de contacto social, de influencia sobre los individuos del entorno» (1934a, pág. 45).

1. En este volumen se usa el término «incondicional» en lugar del más comúnmente usado «incondicionado». Como TOULMIN (1978), creo que éste es un equivalente más adecuado para el término ruso *bezuslovnyi*.

La afirmación de que las herramientas psicológicas son sociales en este segundo sentido tiene importantes consecuencias para su teoría sobre los procesos psicológicos humanos. Por ejemplo, si la función principal de las herramientas psicológicas tales como el lenguaje es la de comunicar, es razonable suponer que estos instrumentos de mediación se formen de acuerdo con las demandas de la comunicación. Si estos instrumentos desempeñan, además, un papel importante en la configuración de los procesos psicológicos de los individuos, podemos esperar que estos procesos se configurarán indirectamente a partir de las fuerzas que se originan en la dinámica de la comunicación.

La influencia de la semiótica y de la poética soviéticas

Ningún otro aspecto de la obra de Vygotsky ha sido tan sistemáticamente ignorado o mal interpretado por los psicólogos como su análisis semiótico y las fuerzas intelectuales que lo originaron. Esta crítica afecta tanto a los tratamientos más secundarios de la obra de Vygotsky como a la mayor parte de los intentos de sus estudiosos por reformular y extender las propuestas de Vygotsky. Por ejemplo, en las explicaciones, por otra parte excelentes, de las ideas de Vygotsky, ni L. RAHMANI (1968) ni E. BERG (1970) abordaron la cuestión de cómo el análisis semiótico de Vygotsky influyó en su modo de comprender las funciones psicológicas superiores, ni tuvieron en consideración en sus estudios de las fuerzas que influyeron en el pensamiento de Vygotsky, a escuelas como la de los formalistas rusos o a individuos como L. P. Yakubinskii.

Aunque los estudiosos de la obra de Vygotsky reconocen que la mediación semiótica fue un concepto clave para éste, en general se han limitado a afirmar que era una cuestión importante, o a demostrar en qué aspectos su análisis tenía que ver con la noción pavloniana de segundo sistema de señales. Aunque no quiero subestimar la influencia de Pavlov, rechazo la noción de que la idea vygotskyana de mediación estuviese entera o primariamente basada en la explicación del segundo sistema de señales de Pavlov. Para comprender el origen y la naturaleza de las ideas de Vygotsky en este tema debemos buscar en otras partes: especialmente, en las figuras semióticas, lingüísticas y poéticas que influyeron en él.

Hay que recordar que, antes de aparecer en la escena de la psicología soviética, Vygotsky había estado interesado por el estudio de los problemas del arte y de la crítica literaria. En 1915 escribió la primera versión de un trabajo más amplio sobre *Hamlet*. Durante los años siguientes escribió otros artículos sobre el tema y, en 1925, publicó *La psicología del arte*. Aunque estos trabajos han tenido una influencia poco duradera en las investigaciones sobre crítica literaria, estética, historia literaria o psicología del arte, es imposible ignorarlos al

intentar analizar las propuestas de Vygotsky sobre cuestiones de psicología entre 1925 y 1934, especialmente en lo que concierne a sus ideas sobre el papel de los signos en la mediación de la actividad humana. Tal como V. V. IVANOV (1971) indica en su comentario sobre *La psicología del arte*, «una continuación directa de la teoría estética representada en este volumen se halla en la investigación [de Vygotsky] sobre el papel de los signos en el control de la conducta humana, un tema al cual [Vygotsky] dedicó una serie de trabajos teóricos y experimentales en psicología» (pág. 266).

La fuerza dominante en crítica literaria y en lingüística en la URSS en los tiempos en que Vygotsky escribió *La psicología del arte*, era el formalismo ruso. Esta escuela data de 1914, cuando V. B. Shklovskii publicó su folleto *La resurrección de la palabra*. Los formalistas insistían en que el estudio de la literatura debe empezar por identificar a su propio objeto. Tal como B. M. EIKHENBAUM (1965) más tarde expresó, «en principio, la cuestión para los formalistas no es cómo estudiar la literatura, sino cuál es el objeto de su estudio» (pág. 102). Como los nuevos críticos en el Oeste, los formalistas rechazaron las propuestas eclécticas del momento que se nutrían de una variedad de disciplinas, pero que fracasaban a la hora de crear su objeto único de estudio. R. O. Jakobson proporcionó la definición clásica de cuál debe ser este objeto de estudio: «El objeto de la ciencia literaria no es la literatura, sino lo literario; es decir, aquello que hace de una obra determinada una obra literaria» (EIKHENBAUM, 1965). Los formalistas mantenían que para estudiar «lo» literario, se deben identificar y examinar los mecanismos lingüísticos y los principios que lo caracterizan. Se interesaban por el estudio objetivo de cómo las formas lingüísticas son utilizadas en poesía, en las fábulas y las novelas. Tal como Jakobson dijo, «si el estudio de la literatura quiere convertirse en una ciencia, debe reconocer a los mecanismos como a su único protagonista» (de MEDVEDEV/BAKHTIN, 1978, pág. 117).

Dada la posición de los formalistas en esta cuestión y su impacto en los estudios literarios de la época, no es de sorprender que Vygotsky se interesase por los mecanismos semióticos objetivos en su obra *La psicología del arte*. No se puede estar completamente seguro acerca del curso de los acontecimientos y de cómo se desarrolló esta influencia pero, por lo menos, se puede decir que la insistencia de los formalistas en el estudio de los hechos lingüísticos objetivos fue consecuente con el deseo de esbozar una ciencia objetiva del funcionamiento psicológico humano. Como los formalistas, los argumentos de Vygotsky derivaban en parte de una crítica a los simbolistas, especialmente a A. A. POTEBNYA (1913). En lugar de apoyarse en métodos como los relatos introspectivos, relatos de las impresiones y de las imágenes provocadas por un texto, mantenía que se debe empezar con hechos concretos acerca del propio texto:

> El análisis debe basarse en la obra de arte, y no en su creador o en su audiencia... Para el psicólogo, cualquier obra de arte es un sistema de estímulos, consciente e intencionalmente organizado de manera que excite una reacción estética. Al analizar la estructura de los estímulos, reconstruimos la estructura de la reacción... Este método garantiza una objetividad suficiente de los resultados y de la investigación, puesto que procede del estudio de los hechos sólidos, objetivamente existentes y susceptibles de ser explicados. He aquí la fórmula de este método: recrear, a partir de la forma de la obra de arte, vía el análisis funcional de sus elementos y su estructura, la reacción estética y establecer sus leyes generales (1971, págs. 23-24).

Esta afirmación refleja dos de las principales ideas que guiaron la mayor parte del pensamiento de Vygotsky en sus últimos años: 1) requiere un análisis objetivo de los fenómenos psicológicos; y 2) propone que algunas ideas procedentes de la lingüística y el análisis literario pueden proporcionar uno de los puntos de acceso a este análisis objetivo.

Aunque la afirmación de Vygotsky de que el análisis objetivo debe empezar por una comprensión de los mecanismos semióticos se asemeja a los supuestos fundamentales de los formalistas, importantes diferencias lo separan de esta escuela. El objetivo último de los formalistas era catalogar y analizar los mecanismos semióticos usados en literatura. Para Vygotsky, un análisis de este tipo era únicamente un instrumento para investigar los efectos psicológicos del arte y no un objetivo final en sí mismo. Creía que análisis como los llevados a cabo por los formalistas eran esenciales, pero que se encaminaban únicamente a la primera de las dos preguntas que él consideraba prioritarias. Así, en su introducción a *La psicología del arte*, LEONTIEV (1971) escribió que el libro «debía leerse a dos niveles: como la psicología del *arte* y como la *psicología* del arte» (pág. VI).

Si el primer principio de las propuestas formalistas era que el hecho semiótico objetivo debe conformar el objeto básico de estudio, el segundo era que era imposible aislar distintas lenguas o códigos semióticos. En concreto, puesto que su objeto de estudio era «lo» literario, querían identificar la lengua literaria o poética que existía en «el lenguaje cotidiano». Se postulaba que estos dos sistemas lingüísticos implicaban conjuntos de mecanismos y de principios organizativos únicos para cada uno de los niveles de análisis (fonémicos, lexicales, etc.). Sin duda, los formalistas consideraban que la lengua poética no tenía relación con otras formas de lenguaje. Al contrario, era considerada como un tipo de dialecto que, como otros dialectos, tenía sus propias unidades y leyes.

Además de las diferencias formales que distinguían a los dos códigos, los formalistas mantenían que éstos se podían diferenciar en base a la *función del lenguaje*. Yakubinskii y Jakobson fueron los principales responsables del desarrollo de este argumento en sus primeras etapas. YAKUBINSKII (1916) afirmaba que el lenguaje práctico se puede distinguir de otros tipos de lenguaje

a partir de la finalidad del hablante. Mantenía que la función del lenguaje poético es forzar al oyente o lector a prestar atención al propio código. A diferencia del procesamiento automático del lenguaje práctico, en el lenguaje poético la percepción no está «automatizada» y ocupa un primer plano. Esta noción fue formulada de modo parecido por otros miembros de la escuela formalista. Sin embargo, todos ellos distinguían entre lenguaje práctico, en el que el significado de la comunicación es esencial y en el que los mecanismos formales pasan inadvertidos, y el lenguaje poético, en el que la expresión, por sí misma, constituye el objetivo, y el contenido es sólo el instrumento.

En resumen, los formalistas se interesaban por las propiedades formales que caracterizan a los códigos o lenguajes funcionalmente diferentes. Aunque limitaron su análisis a la distinción entre lenguaje práctico y poético, debates más generales acerca de la relación forma-función en el lenguaje tuvieron un papel importante en las discusiones sobre lingüística y poética durante los años de formación de la carrera de Vygotsky. Esta cuestión también ocupó un lugar principal en las últimas formulaciones de Vygotsky sobre el pensamiento y el habla. Una idea general sobre sus puntos de vista se puede encontrar en su obra *La psicología del arte* en la que expresa su reacción a los formalistas.

La posición de Vygotsky con relación a las propuestas planteadas por los formalistas era que éstos, al igual que Potebnya, se habían equivocado, aunque en direcciones opuestas. En opinión de Vygotsky, Potebnya no había tenido en cuenta los mecanismos semióticos concretos usados en los textos artísticos. Partía de un interés demasiado reducido por la imagen y el impacto psicológico general de los textos, en lugar de intentar comprender la relación entre mecanismos semióticos concretos y fenómenos psicológicos. Al contrario, Vygotsky consideraba que los formalistas se habían interesado demasiado por los mecanismos usados en el texto, ignorando, de este modo, aspectos importantes de contenido y significado.

La influencia de lingüistas y semióticos tales como Potebnya y algunos miembros de la escuela formalista se puede observar en *La psicología del arte* más que en cualquier otra de las obras de Vygotsky. Sin embargo, sería un error asumir que esta influencia cesó cuando Vygotsky pasó a interesarse más por cuestiones de psicología general y no tanto por la psicología del arte. Esto resulta especialmente evidente en su explicación sobre las funciones del lenguaje.

Uno de los aspectos que más preocuparon a los formalistas era el de distinguir entre las diversas funciones del lenguaje. Sin embargo, Vygotsky fue más allá del tratamiento de los formalistas y examinó otras propuestas, especialmente la de Humboldt. Así, en el último capítulo de *Pensamiento y habla* Vygotsky escribió:

> En estos últimos tiempos, el problema de la diversidad funcional del habla se ha convertido en uno de los principales temas en lingüística. Parece ser que, incluso desde el punto de vista del lingüista, el lenguaje no es una forma única de actividad del habla, sino un conjunto de funciones diversas del habla... La diversidad funcional del habla ya había sido reconocida por Humboldt a propósito de los lenguajes de la poesía y de la prosa, los cuales se diferencian por su orientación y sus instrumentos... Así pues, Humboldt creía que cada una de las diversas formas de habla, diferenciadas según su función, tiene su propio lexicón, su propia gramática y su propia sintaxis. Esta es una idea sumamente importante (1934a, pág. 297).

Al igual que otros críticos de la escuela formalista, como MEDVEDEV/BAKHTIN (1978), Vygotsky consideraba que la dicotomía entre habla poética y prosa era insuficiente:

> Ni Humboldt ni Potebnya, quienes adoptaron y desarrollaron su idea, apreciaron todo el significado de esta idea [de la diversidad funcional del lenguaje]. No fueron más allá de la distinción entre poesía y prosa. Más aún, dentro de la prosa no distinguieron entre la conversación compleja, que está repleta de pensamientos, y la habladuría inútil diaria, que simplemente trata de temas sin introducir ideas o generalizaciones (1934a, p. 297).

Al realizar esta crítica, así como al desarrollar una propuesta para solucionar los problemas que aquélla planteaba, Vygotsky estuvo muy influido por las ideas de Yakubinskii en su monografía *Sobre el habla dialogada* (1923). Tal como MEDVEDEV/BAKHTIN (1978) indicó, esta monografía representa una orientación sociológica que contrasta con los primeros trabajos de Yakubinskii, en los cuales formulaba algunas de las propuestas formalistas más conocidas con relación a los patrones sonoros en poética y en el lenguaje práctico.

Yakubinskii mantenía que para desarrollar una explicación viable de las funciones del lenguaje se debe distinguir entre el habla en forma de monólogo y el habla en forma de diálogo. Este razonamiento tuvo un impacto obvio en Vygotsky, tal como queda reflejado en las afirmaciones siguientes extraídas del último capítulo de *Pensamiento y habla*:

> Tal como Yakubinskii dice, incluso plantear el problema [de la función del lenguaje] es ajeno a la lingüística... La psicología del habla, como la lingüística, cada una por sus propias vías, nos conduce al problema de distinguir la diversidad funcional del habla. La distinción fundamental entre formas monologadas y dialogadas de habla cobra un significado decisivo o primordial para la lingüística y, especialmente, para la psicología del habla (1934a, pág. 297).

En su segundo capítulo («Formas de expresión verbal»), Yakubinskii define diálogo y monólogo en los siguientes términos:

> De acuerdo con una *forma de interacción humana directa* («*cara a cara*»), tenemos *formas de interacción verbal directas* que se caracterizan por una percepción visual y auditiva directa del interlocutor. De acuerdo con la interacción indirecta o mediada, tenemos en el área del habla, por ejemplo, una forma de expresión escrita.
>
> De acuerdo con formas alternativas de interacción que implican una sucesión relativamente rápida de acciones y reacciones por parte de los interlocutores, tenemos una *forma dialogada* de interacción social verbal; de acuerdo con las formas de influencia *prolongadas* o *interminables* en la interacción social, tenemos una *forma monologada* de expresión verbal (pág. 117).

Así pues, para Yakubinskii el criterio que distingue a las formas de habla monologadas de las dialogadas no es el número de individuos implicados; en todos los casos se sobreentendía que un hablante o un escritor se dirige a un oyente o a un lector. Antes bien, lo que distingue a las dos formas de habla es el grado en que ambas partes participan en una situación de habla concreta para crear un texto. También indicó que hechos como la disponibilidad de claves cinéticas distingue a la interacción monologada de la dialogada.

Yakubinskii mantenía que el diálogo es una forma «natural» de interacción verbal genéticamente anterior, mientras que el monólogo es una forma «artificial» más tardía. Este argumento sobre el carácter natural y prioritario del diálogo y la artificialidad del monólogo tuvo influencias en la explicación de estas formas de habla y de sus relaciones con el habla verbal y escrita propuesta por Vygotsky. Esta influencia queda reflejada en la afirmación de Vygotsky de que «el monólogo es una forma de habla más complicada, superior, y con un desarrollo histórico más tardío que el diálogo» (ibíd., pág. 299).

Después de desarrollar su argumento, YAKUBINSKII (1923) procedió a examinar algunas de las características que distinguen al diálogo del monólogo. Mantenía que un fenómeno «enraizado en la misma escena del diálogo» es que éste a menudo confía menos en las menciones verbales explícitas o en la representación de un mensaje que en el monólogo. El monólogo en forma escrita contrasta aún más con el diálogo que el monólogo en forma hablada. La necesidad de explicar en grado máximo las formulaciones lingüísticas en el monólogo escrito emerge no sólo por la ausencia de intercambio verbal que permita abreviaciones del tipo antes mencionado, sino también por la ausencia de un contexto comunicativo compartido por el lector.

Yakubinskii indicó que en algunos casos el conocimiento o «masa apercibida» compartido por hablante y oyente puede ser tan importante que no haya necesidad de confiar en estímulos lingüísticos externos para transmitir un mensaje: «cuanto más tienen en común nuestra masa apercibida y la masa de nuestro interlocutor, más fácilmente comprendemos y percibimos su habla en la conversación. En relación a esto, el habla de nuestro interlocutor puede ser incompleta; puede abundar en pistas» (pág. 156). Esta noción de comunicar mediante indicaciones fue tomada de Polivanov, el cual mantenía que se trata de una regla más que de una excepción: «Si todo lo que queremos expresar estuviera contenido en los significados formales de las palabras que usamos, tendríamos que usar muchas más palabras de las que en realidad usamos para expresar cualquier pensamiento. Hablamos únicamente mediante el uso de las claves necesarias» (YAKUBINSKII, 1923, pág. 161).

En tanto que ejemplo de cómo los interlocutores pueden confiar en la masa apercibida compartida y en pistas, en lugar de confiar en la expresión lingüística explícita, Yakubinskii citó un relato de Tolstoi en *Anna Karenina* que refería cómo Kitty y Levin eran capaces de usar sólo las letras iniciales de las palabras para transmitirse mensajes. Basándose en estos ejemplos, y en la afirmación de Polivanov sobre la comunicación mediante pistas, Yakubinskii propuso que dicha comunicación implica una «forma sintáctica única». Vygotsky usó el mismo ejemplo para señalar el mismo punto en *Pensamiento y habla.*

La formulación de Yakubinskii sobre la relación entre expresión lingüística explícita y presupuestos compartidos por los interlocutores tuvo un papel importante en la constitución de varias de las ideas de Vygotsky. El grado de agradecimiento de Vygotsky queda reflejado en el uso que éste hizo de varios de los ejemplos de Yakubinskii y en su línea general de razonamiento, así como en afirmaciones como la siguiente:

> Comprender el habla requiere haber comprendido de qué se habla... Yakubinskii tiene razón al mantener que en estos casos de abreviación [es decir, el uso de pistas a lo Polivanov] estamos tratando con un sistema sintáctico único de habla. Estamos tratando con una simplificación objetiva diferente de la forma encontrada en un tipo de habla más discursiva. La sintaxis simplificada, la condensación sintáctica, la expresión de un pensamiento de forma condensada, un número de palabras significativamente menor, son factores que caracterizan una tendencia a la predicación, tal como se manifiesta en el habla externa en ciertas situaciones (1934a, pág. 295).[2]

Resumiendo, ciertas escuelas de poética y semiótica soviéticas ayudaron a determinar los problemas investigados por Vygotsky y los métodos utilizados para investigarlos. El impacto del formalismo ruso fue abrumador. De nuevo, no digo que Vygotsky aceptara los presupuestos de esta escuela; en ciertos casos fue justamente al contrario. Lo que queremos subrayar aquí es que, al llevar a cabo estudios de semiótica en un momento en el que el formalismo ruso marcaba el tono y el curso de la discusión, Vygotsky se planteó cuestio-

2. Varios años después de la muerte de Vygotsky, el lingüista de la escuela de Praga J. MUKAROVSKY (1977) reexaminó las ideas de Yakubinskii. Indicó que la diferencia entre monólogo y diálogo no se corresponde con la diferencia en lenguajes funcionales tal como fueron definidos en la tradición formalista. Subrayó que se deben considerar el diálogo y el monólogo como finalidades de una polaridad dinámica que raramente se hallan en la práctica. En lugar de habla puramente dialogada o puramente monologada, casi siempre están implicadas características de ambas.

nes que no se hubiesen tenido en cuenta en otro momento y en otro lugar. Estaba de acuerdo con los formalistas en el hecho de insistir en que las investigaciones en lingüística y en poética deben empezar con un análisis objetivo de los fenómenos semióticos concretos. No obstante, se opuso a la tendencia de los formalistas de identificar sólo dos funciones del lenguaje (la poética y la práctica), y estuvo en desacuerdo con la doctrina inicial de los formalistas de prestar atención a la forma del lenguaje con independencia de su significado. Al desarrollar sus ideas sobre las funciones del lenguaje, Vygotsky se dejó influir por argumentos de Yakubinskii con relación a las diferencias entre diálogo y monólogo. En concreto, tomó de Yakubinskii las nociones relacionadas con las formas de abreviación y otras características formales que separan el habla en forma de diálogo y el habla en forma de monólogo.

La noción de función

La lista de funciones del habla elaborada por Vygotsky es una especie de cajón de sastre, pero, revisando e interrelacionando sus ítems, se puede palpar la mayoría de constructos que influyeron en su manera de abordar la mediación semiótica de los procesos psicológicos humanos. En varios de sus escritos, Vygotsky mencionó los siguientes tipos de funciones del habla: la función de señalización (1934a, pág. 70), la función de significación (ibíd., pág. 90), la función social (1960, pág. 194), la función individual (ibíd., pág. 194), la función comunicativa (1934a, págs. 11-13), la función intelectual (ibíd.), la función nominativa (1934a, pág. 98), la función indicativa [3] (ibíd., pág. 160; 1981c, pág. 219) y la función simbólica (1934a, pág. 89). También habló de la «diversidad funcional» del habla (ibíd., pág. 297).

Las funciones de habla propuestas por Vygotsky se pueden categorizar en términos de un conjunto de pares opuestos:

Función de señalización *versus* función significativa.
Función social *versus* función individual.
Función comunicativa *versus* función intelectual.
Función indicativa *versus* función simbólica.

Estas oposiciones no reciben el mismo nivel de importancia en el análisis semiótico de Vygotsky. Contrariamente, pueden dividirse en dos categorías. Las tres primeras oposiciones tratan de la mediación de los procesos sociales y psicológicos en un nivel de análisis bastante general y no tienen mucho que decir con relación a la especialidad de los signos implicados; en cambio, las funciones

3. A menudo se utiliza el término «indicatoria» en lugar del término «indicativa» como traducción de *ukazatel'naya*.

indicativa y simbólica se definen en términos de relaciones específicas existentes entre signos y realidad extralingüística y entre signos y otros signos. Al hablar de las funciones del habla partiré de estas oposiciones. Abordaré brevemente las tres primeras oposiciones, y la última servirá como base para una explicación detallada de varios aspectos adicionales del análisis semiótico de Vygotsky.

La distinción entre señalización y significación realizada por Vygotsky se basa en la distinción entre el primero y el segundo sistema de señales propuesta por Pavlov. Sin embargo, Vygotsky fue más allá de la formulación original de Pavlov, integrando esta distinción en un conjunto más amplio de problemas suscitados en una teoría de la conciencia. No obstante, las ideas básicas acerca de los mecanismos neuropsicológicos implicados las tomó íntegramente de las afirmaciones originales de Pavlov.

Tal como JORAVSKY (en preparación) ha indicado, Pavlov empezó a usar las nociones de primero y segundo sistema de señales ya hacia 1927. Quizá su formulación más clara puede encontrarse en un volumen publicado por Pavlov en 1935:

> Para un animal la realidad se señala casi exclusivamente mediante estímulos... los cuales convergen directamente en las células especiales de los receptores visuales, auditivos, etc. del organismo. Esto es lo que poseemos en la forma de impresiones, sensaciones y concepciones del entorno... Este primer sistema de señalización de la realidad es el mismo en nuestro caso y en el de los animales. Pero las palabras han construido un segundo sistema de señalar la realidad, que nos caracteriza, y que es una señal de las señales primarias. Por una parte, los numerosos estímulos que recibimos mediante cada palabra nos han alejado de la realidad, hecho que debemos recordar siempre para no entender erróneamente nuestra actitud hacia la realidad. Por otra parte, son las palabras lo que nos ha hecho humanos. Sin embargo, no hay duda de que las leyes especiales que gobiernan el funcionamiento del primer sistema de señales regulan también necesariamente el segundo, puesto que funcionan mediante el mismo tejido nervioso (1941, pág. 179).

Muchos escritos de Vygotsky sobre la mediación semiótica reflejan la influencia de Pavlov en estas cuestiones. En concreto, la noción de que el lenguaje nos ha «alejado de la realidad» y la afirmación de que en el primero y el segundo sistema de señales están implicadas las mismas leyes fisiológicas están presentes en los escritos de Vygotsky (1981b).

Sin embargo, al realizar la distinción entre señalización y significación, Vygotsky extendió las propuestas de Pavlov de modo crucial, tal como se refleja en el siguiente fragmento:

> El fundamento más general de la conducta tanto en los animales como en los humanos es la señalización. Tal como dice Pavlov, «Así la actividad fundamental y más general del hemisferio cerebral es la actividad de señalización,

la cual implica un número incalculable de señales y de transmisión de señales». Como sabemos, ésta es la formulación más extensa de la idea de los reflejos condicionados en la que descansa la fisiología de la actividad nerviosa superior.

Pero la conducta de los humanos es única porque éstos crean estímulos que son señales artificiales: ante todo, la grandiosa capacidad de señalar del habla. Mediante aquéllas, los humanos llegan a dominar la actividad de señalización de los hemisferios cerebrales. Si la actividad fundamental y más general de los hemisferios cerebrales de los animales y de los humanos es la señalización, entonces la actividad básica y más general de los humanos, la actividad que por encima de todo distingue a los humanos de los animales desde un punto de vista psicológico, es la *significación*... La significación es la creación y el uso de signos, es decir, de señales artificiales... La adaptación activa de los humanos a su entorno, su cambio de naturaleza, no puede basarse en la señalización, reflejo pasivo de conexiones naturales de varias clases de agentes; requiere el establecimiento activo de aquellas conexiones que son imposibles con un tipo de conducta puramente natural (es decir, basado en una combinación natural de agentes). Los humanos introducen estímulos artificiales; significan la conducta y, con la ayuda de los signos, crean nuevas conexiones en el cerebro que constituyen la influencia externa (1960, págs. 111-112).

En este fragmento se evidencia que Vygotsky aceptó las formulaciones básicas de Pavlov, pero que también planteó otras cuestiones que forman parte de un sistema teórico más general. Por ejemplo, su interés por la «creación y uso de signos» afecta a cuestiones semióticas que Pavlov no había planteado, y su interés por cómo los humanos cambian de naturaleza es un reflejo de la cuestión marxista sobre cómo al cambiar de naturaleza la gente se cambia a sí misma.

Vygotsky continuó su formulación de la señalización y la significación manteniendo que la emergencia de esta última está asociada a «un nuevo principio regulador de la conducta». El hecho de que los humanos puedan crear estímulos para regular sus conductas, en lugar de estar controlados únicamente mediante estímulos del entorno, es de crucial importancia en la definición de procesos psicológicos superiores realizada por Vygotsky.

Vygotsky pronto reconoció que al formular la noción de significación tal como lo hizo incurría en una cuestión de principio sobre qué era responsable de la «influencia externa» implicada. El hecho de que se planteara esta cuestión y los argumentos por él propuestos proporcionan una razón más para distinguir sus propuestas de las de Pavlov. Evidentemente, si uno intenta explicar la influencia externa invocando otros procesos psicológicos, está haciendo una afirmación que plantea la posibilidad de regresión infinita. Vygotsky abordó este problema tratando la cuestión de la influencia externa como un aspecto de la relación entre procesos sociales e individuales:

[Lo que] explica la posibilidad de que emerjan nuevos principios reguladores de la conducta es la vida social y la interacción entre las personas. En el proceso de vida social, los humanos han creado y desarrollado sistemas extremadamente complejos de vínculos psicológicos sin los cuales la actividad laboral y toda la vida social serían imposibles. Estos instrumentos de conexión psicológica son, por propia naturaleza y por función, signos, es decir estímulos creados artificialmente, cuya finalidad es influir en la conducta, formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano... La vida social crea la necesidad de subordinar la conducta de los individuos a las demandas sociales y, además, crea sistemas de señalización complejos, instrumentos de conexión que dirigen y regulan la formación de conexiones condicionadas en los cerebros de los humanos (1960, págs. 113-114).

Este fragmento refleja la íntima conexión que Vygotsky advirtió entre vida social y signos. Tal como Dobrogaev (1947) ha señalado, Pavlov no comprendió, o por lo menos no subrayó, la naturaleza inherentemente social de los signos. Así pues, aunque Vygotsky estaba muy influido por la distinción de Pavlov entre primero y segundo sistema de señales, su explicación de la señalización y de la significación no se puede equiparar a la formulada por Pavlov.

Al comparar las *funciones social* e *individual* del habla, Vygotsky formuló más ampliamente sus propuestas respecto a los aspectos sociales de los signos. En el desarrollo de sus ideas con relación a estas funciones se inspiró en el trabajo del psiquiatra francés P. Janet:

La historia de los signos... nos lleva a una ley de carácter mucho más general que gobierna el desarrollo de la conducta. Janet la denomina ley fundamental de la psicología. La esencia de esta ley es que a lo largo del desarrollo los niños empiezan a utilizar las mismas formas de conducta con relación a ellos mismos que las formas usadas, inicialmente, por los demás con relación a ellos... Por lo que a nosotros nos interesa, podríamos decir que la validez de esta ley solamente es obvia en el uso del signo. Un signo es siempre originariamente un instrumento usado para fines sociales, un instrumento para influir sobre los demás, y sólo más tarde se convierte en instrumento para influir sobre uno mismo... la función mental de la palabra, tal como Janet demostró, sólo puede explicarse mediante un sistema que va más allá de los individuos humanos. La primera función de la palabra es su función social; y si queremos averiguar cómo funciona en la conducta de un individuo, debemos considerar cómo funcionaba en la conducta social (1981b, págs. 157-158).

En términos generales, la distinción de Vygotsky entre las funciones social e individual del habla es una distinción entre instrumentos de mediación para las funciones inter e intrapsicológicas, respectivamente. Así pues, mantenía que, para comprender el rol de la mediación verbal en el funcionamiento intrapsicológico volitivo, debemos examinar el habla desde el plano interpsicológico. En

concreto, debemos ver que los adultos utilizan órdenes y demandas para regular la conducta de los niños.

Vygotsky mantenía que los orígenes de la función social del habla se podían encontrar en los primeros estadios de la ontogénesis. Distinguió dos funciones del habla que aparecen durante el primer año de vida: *descarga emocional* y *contacto social*. En cuanto a esta última escribió:

> En el primer año de la vida del niño (es decir, durante el estadio preintelectual del desarrollo del habla) observamos que la función social del habla sufre un importante desarrollo.
>
> El contacto, relativamente complejo y socialmente rico del niño, permite que muy pronto se desarrollen unos «instrumentos de contacto». No hay duda de que se puede decir que el niño reacciona específicamente a la voz humana ya durante la tercera semana de vida (reacciones presociales) y que su primera reacción social a la voz humana ocurre durante el segundo mes. Asimismo, durante los primeros meses de la vida del niño emergen las risas, el balbuceo, los movimientos y los gestos, como instrumentos de contacto social (1934a, pág. 88).

Vygotsky se inspiró en el trabajo de otros autores, en especial en el de Charlotte BUHLER (1927), al plantear su noción de la función de contacto social del habla. Sus ideas a este respecto se parecen a las propuestas de B. MALINOWSKI (1960) a propósito de la «función fática» del lenguaje, tal como se refleja en la afirmación de Malinowski de que la «comunión fática» es una forma de interacción que «sirve para establecer vínculos de unión personal entre personas unidas por la mera necesidad de compañerismo y que no tiene la finalidad de comunicar ideas». Como con la mayor parte de aspectos del desarrollo inicial, Vygotsky no proporcionó detalles en cuanto a las funciones de contacto social y descarga emocional del habla; en lugar de esto, partió de explicaciones ya existentes y las trató únicamente lo necesario para emprender una discusión sobre el aspecto que más le interesaba: el desarrollo sociocultural.

Si las funciones de descarga emocional y contacto social del habla desempeñan un papel en los primeros estadios de la ontogénesis, Vygotsky mantuvo que, posteriormente, sobre todo con el advenimiento de las fuerzas socioculturales, empiezan a emerger nuevas funciones. Con relación a esto introdujo las nociones de función *comunicativa* (*komunikativnaya*) e *intelectual* (*intellektual'naya*) del habla (1934a, pág. 11). En sus escritos queda claro que estas dos funciones representan una especificación adicional con relación a su noción de las funciones social e individual. Aquí subraya la naturaleza de los procesos semióticos en los planos inter e intrapsicológico en lugar de subrayar la distinción entre uso social e individual del lenguaje.

Al analizar las funciones comunicativa e intelectual del habla, Vygotsky se interesaba especialmente por su inherente y necesaria interconexión. Criticó a otras propuestas el que no reconociesen este aspecto esencial:

> La función inicial del habla es la función comunicativa. El habla es en primer lugar y ante todo un instrumento de interacción social, un instrumento para opinar y comprender. Esta función del habla, que analiza generalmente en términos de unidades aisladas, se ha mantenido separada de la función intelectual del habla. Se atribuyen ambas funciones al habla como si fuesen paralelas o independientes la una de la otra. El habla combina la función de interacción social con la función del pensamiento, pero aún queda por investigar qué relación hay entre estas dos funciones, qué ocasiona la presencia de estas dos funciones del habla, cómo se desarrollan y cómo están estructuralralmente interconectadas (ibíd.).

Vygotsky repitió estas cuestiones en varios de sus escritos. Para él sólo podemos construir una explicación adecuada de las funciones psicológicas superiores si comprendemos los vínculos así como las transiciones genéricas entre el funcionamiento inter o intrapsicológico.

Mis comentarios en cuanto a los tres primeros pares de funciones del habla se pueden resumir como sigue. Vygotsky tomó de Pavlov la distinción entre primero y segundo sistema de señales para indicar las diferencias entre señalización y significación. Una de las principales vías que empleó Vygotsky para extender las formulaciones de Pavlov a la noción de significación fue la afirmación de que se deben tener en cuenta los factores sociales, suscitando así la cuestión de las funciones social e individual del habla. A continuación, en un intento por especificar los orígenes de la función social tal como requiere un análisis genético, Vygotsky introdujo las nociones de función de descarga emocional y función de contacto social del habla. Vygotsky se interesó por éstas en tanto proporcionaban algunas ideas con relación a los orígenes de la línea sociocultural del desarrollo en la ontogénesis. Finalmente, Vygotsky introdujo las nociones de función comunicativa e intelectual del habla y abogó en favor de su interconexión. Los tres pares de funciones del habla mencionados hasta el momento no especifican las propiedades concretas que dan a los signos su poder de mediación. Por este motivo, deben considerarse únicamente como marco para el análisis semiótico de Vygotsky.

Mecanismos semióticos concretos en la mediación

La explicación de Vygotsky sobre los instrumentos lingüísticos usados en la mediación semiótica parte de dos tendencias opuestas existentes, según él, en la organización de las lenguas humanas. Por una parte, el lenguaje tiene el potencial para ser usado en la reflexión abstracta, descontextualizada. Esta premisa subyace a su análisis sobre el desarrollo conceptual, la categorización, el silogismo y el razonamiento científico. Al llevar a cabo este aspecto de su investigación destacó el potencial para la descontextualización implícito en el lenguaje, especialmente con relación a la descontextualización del «significado»

(*znachenie*). De la otra, una parte de la organización lingüística tiene sus raíces en la contextualización. Con relación a esto, Vygotsky introdujo la función indicativa del habla y estudió la manera en que la estructura e interpretación de los signos lingüísticos depende de sus relaciones con el contexto en que éstos aparecen. Este aspecto de su análisis semiótico proporciona los fundamentos para su explicación del habla interna, basándose en su noción de «sentido» (*smysl*).

A primera vista puede parecer que los dos aspectos del análisis semiótico de Vygotsky parten de presupuestos contradictorios en cuanto a la naturaleza del lenguaje. Descontextualización, al fin y al cabo, es lo opuesto de contextualización. No obstante, aunque estas dos tendencias son opuestas, actúan simultáneamente en la determinación de la estructura e interpretación del habla. La organización de producciones específicas puede estar dominada por una de estas fuerzas, pero la otra casi siempre también está reflejada.

La explicación de Vygotsky de los instrumentos semióticos descontextualizados y la función simbólica del habla parten de una afirmación hecha por E. SAPIR (1921). Tal como B. LEE (1984) ha señalado, hay, de hecho, varios puntos de contacto entre las ideas de Vygotsky y las de Sapir. En este caso, la cuestión son los vínculos inherentes entre comunicación generalizada y comunicación humana. Siguiendo a Sapir, Vygotsky escribió:

> Para transmitir una experiencia o contenido de la conciencia a otra persona, no hay más remedio que atribuir el contenido a una clase conocida, a un grupo conocido de fenómenos y, como sabemos, esto, necesariamente, implica generalización. Así, resulta que la interacción social necesariamente presupone generalización, y el desarrollo del significado de la palabra, es decir la generalización, se hace posible en presencia del desarrollo de la interacción social. De este modo, las formas humanas superiores únicas de interacción social psicológica son posibles solamente porque el pensamiento humano refleja la realidad de un modo generalizado (1934a, págs. 11-12).

De aquí que Vygotsky entendiese que la interacción social genuina, o «psicológica», necesariamente implica el uso del signo con un significado generalizado. Los signos que simplemente indican la presencia de un objeto no categorizado o una situación determinada no cumplirían este criterio:

> Sabemos que la interacción social, como la observada en el mundo animal, la cual no está mediatizada mediante el habla u otro sistema de signos o instrumentos, es interacción social del tipo más primitivo o limitado. En esencia, una interacción social que utiliza movimientos expresivos no merece ni siquiera el nombre de interacción social; en lugar de esto debería llamarse *contagio*. El ganso asustado que reconoce el peligro y da la alarma a toda la bandada, en realidad no está comunicando lo que ha visto, sino que está contagiando a la bandada su miedo (ibíd., pág. 11).

Como corolario de que la interacción social genuina se basa en la generalización, Vygotsky mantuvo que los estadios del desarrollo de la generalización están directamente vinculados con los estadios del desarrollo de la interacción social: «Los niveles de generalización en un niño corresponden estrictamente a los niveles de desarrollo en la interacción social. Un nuevo nivel en la generalización significa un nuevo nivel en la posibilidad para la interacción social» (ibíd., pág. 432).

Vygotsky introdujo las nociones de función *indicativa* (*indikativnaya* o *ukazatel'naya*) y *simbólica* (*simvolicheskaya*) del habla como parte de su análisis genético de la generalización. El papel de estas funciones del habla es crucial en su línea de argumentación, puesto que sin ellas el investigador se queda con una explicación de la ontogénesis en la que la generalización aparece súbita y misteriosamente. De hecho, Vygotsky criticó específicamente a C. y W. STERN (1928) y a otros investigadores porque no advirtieron este problema. La principal afirmación de Vygotsky era que los primeros niveles de generalización y los correspondientes niveles de desarrollo en la interacción social se basan en la función indicativa del habla, mientras que los niveles más avanzados son posibles gracias a la función simbólica del habla. Además, Vygotsky pudo identificar y relacionar estas dos funciones porque reconoció estas dos tendencias opuestas en el lenguaje humano.

En su análisis sobre la regulación de la atención podemos encontrar la descripción más completa de la noción de función indicativa del habla. Vygotsky mantenía que durante las primeras fases del desarrollo de la atención una palabra del adulto no sirve para categorizar objetos o características abstractas particulares de estos objetos. Antes bien, las palabras sirven únicamente para dirigir la atención del niño hacia un objeto. En varios de los escritos en los que abordó la función indicativa del habla la relacionó con la noción de respuesta orientativa de las propuestas pavlonianas. Al hablar de funciones del habla mantenía que la función indicativa pura es la primera en aparecer:

> Nuestras primeras palabras tienen un significado indicativo para el niño. En esto, parece que hemos identificado la *función original del habla*, que ha sido reconocida por otros investigadores. La función original del habla no es que la palabra tenga un significado para el niño; no se trata de que con la ayuda de la palabra le corresponda una nueva conexión. Antes bien, *la palabra es inicialmente un indicador*. La palabra, en tanto que indicador, es la función primaria en el desarrollo del habla, de la cual otras pueden derivar (1981c, pág. 219).

En contraposición, la función simbólica del habla implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas y, finalmente, la formación de relaciones entre categorías.

Para explicar la compleja relación entre las funciones indicativa y simbólica tal como Vygostky las entendió, se deben examinar algunas de las propie-

dades de la explicación de Vygotsky sobre el signo lingüístico, especialmente la palabra. A este respecto, era capital para Vygotsky analizar el significado de la palabra. El análisis se basa en la distinción entre *significado* (*znachenie*) y *referencia* (*predmetnaya otnesennost'*).[4] Inspirándose en E. HUSSERL (1900), indicó que «es necesario distinguir... el significado de una palabra o expresión de su referente, esto es, los objetos indicados por la palabra o expresión. Puede haber un significado y varios objetos o, a la inversa, varios significados y un objeto. Tanto si decimos "el vencedor de Jena" o "el perdedor de Waterloo" indicamos la misma persona (Napoleón). El significado de las dos expresiones [sin embargo] es diferente» (1934a, pág. 142). Para Vygotsky, esta distinción era importante para comprender el desarrollo de la conciencia humana; «proporciona la clave para un análisis correcto del desarrollo de los primeros estadios del pensamiento del niño» (ibíd., pág. 143). La importancia de la distinción parte del hecho de que permitió a Vygotsky abordar la función de referirse a, o escoger, objetos determinados en términos de categorías de significado. Es decir, la función indicativa de la palabra tiene una pura función referencial.

La explicación de Vygotsky sobre la función indicativa de las palabras revela que tenía en mente un tipo de signo similar a lo que C. S. PEIRCE (1931-1935) denominó un *índice*. En algunos casos, incluso coincide la terminología. Por ejemplo, VYGOTSKY (1934a) comentó que en muchas lenguas el término para el instrumento primario de indicar deriva de su función; de aquí «dedo índice» en castellano.

Estudiosos como A. BURKS (1949), T. GOUDGE (1965), C. MORRIS (1971) y M. SILVERSTEIN (1976) han señalado varias propiedades de los índices de Peirce que son especialmente importantes para comprender la función indicativa del habla propuesta por Vygotsky. En primer lugar, «un índice tiene una conexión física directa con su objeto» (GOUDGE, 1965, pág. 53). En el análisis de Peirce esta conexión «existencial» puede ser de varios tipos, pero aquí nos interesa especialmente el hecho de que al usar un índice en la comunicación el signo vehiculante y su objeto deben ser espacial y temporalmente copresentes. Así pues, en el caso de un signo indexical como la señalización, el signo es dependiente del contexto puesto que la relación entre el signo vehiculante y el objeto depende de la contigüidad espacio-temporal. El criterio de copresencia espacio-temporal entre signo vehiculante y objeto acarrea un segundo hecho, a saber, que están implicados, a la vez, la producción y el suceso. En términos de Peirce esto significa que estamos tratando con signos «dados» y no con «tipos» de signos. La tercera propiedad de un índice es que, al usarlo para identificar un objeto, el objeto se caracteriza sólo en un mínimo sentido. Tal

4. Utilizo aquí el término «referencia» porque ha sido ampliamente aceptado en la tradición fregeniana. Una traducción más literal de *predmetnaya otnesennost'*, sin embargo, sería «relación de objeto». Esta última traducción refleja la terminología de Husserl.

como GOUDGE (1965) mantiene, un índice es «un signo no asertivo. No *dice* nada, sino que solamente *muestra* aquello a lo que se refiere» (pág. 65). Aunque Vygotsky nunca diferenció estas tres propiedades del índice al describir la función indicativa del habla, sus comentarios demuestran que las había intuido. Recientemente, SILVERSTEIN (1985), M. HICKMANN (1985) y otros autores han empezado a examinar estas conexiones más detalladamente.

Si la función original del habla en las propuestas de Vygotsky es la función indicativa (es decir, indexical), ¿cómo se relaciona con la función simbólica? Esto corresponde a una cuestión más amplia sobre cómo se produce la descontextualización de los instrumentos de mediación. Por una parte, se observa que algunas funciones del signo reflejan que la organización lingüística depende del contexto; tiene que ver con la relación entre signos vehiculantes y los contextos en los que éstos aparecen. Por otra parte, se observa que algunas funciones del signo reflejan el aspecto descontextualizado de la organización lingüística; tiene que ver con la noción de que ciertos aspectos de la organización del lenguaje pueden operar independientemente del contexto en el que aparecen los signos vehiculantes. Ambos aspectos constituyen un potencial latente en el lenguaje humano. La tarea del análisis genético consiste en explicar la transición del nivel en el que el funcionamiento semiótico está siempre contextualizado a un nivel en el que también es posible el funcionamiento descontextualizado. En términos de las consideraciones realizadas, esto significa que el análisis genético debe explicar la transición de un nivel en el que la única función usada es la función indicativa del habla a un nivel en el que también aparece la función simbólica. Vygotsky abordó esta cuestión desde la perspectiva del desarrollo del significado de las palabras o conceptos.

El desarrollo del significado de la palabra

Uno de los factores que motivaron el que Vygotsky realizase un análisis genético del significado de la palabra fue la afirmación de STERN y STERN (1928), así como de otros autores, de que los niños descubren la naturaleza del significado de la palabra en lugar de pasar por una secuencia de estadios que culmina en la forma madura de categorización y generalización. La esencia de esta crítica es que el significado de las palabras continúa desarrollándose más allá del momento en que aparecen palabras nuevas (es decir, signos vehiculantes o formas de signo) en el habla de los niños. Mantenía que, aunque es tentador decir que los niños comprenden completamente el significado de la palabra cuando empiezan a usar las formas de palabras de un modo aparentemente apropiado, la aparición de palabras nuevas marca el principio más que el final del desarrollo del significado. Vygotsky advirtió:

> La aparente semejanza entre el pensamiento de un niño de tres años y el pensamiento del adulto, la coincidencia práctica en el significado de la palabra usada por el niño y por el adulto que permite la interacción social verbal, la comprensión mutua entre adulto y niño, la equivalencia funcional entre complejos y conceptos, han conducido a los investigadores a la falsa conclusión de que el pensamiento del niño de tres años está ya presente. En verdad, supone que este pensamiento no está desarrollado, pero, sin embargo, da por sentado que contiene la totalidad de las formas encontradas en la actividad intelectual adulta. Consecuentemente, se entiende que durante el período de transición no hay un cambio fundamental: el dominio de los conceptos no implica un nuevo paso esencial. Es fácil comprender los orígenes de este error. Muy pronto los niños adquieren muchas palabras cuyos significados coinciden con los de los adultos. Puesto que es posible la comprensión, se ha creado la impresión de que *el punto final del desarrollo del significado de la palabra coincide con el punto inicial*, de que desde el principio se dispone de un concepto preparado y, por tanto, de que no hay lugar para el desarrollo. Estos investigadores (como por ejemplo Ach), que equipararon el concepto con el significado inicial de la palabra, llegaron inevitablemente a conclusiones falsas basadas en una ilusión (1934a, pág. 132).

Al esbozar una propuesta para evitar estos problemas, Vygotsky (1934a) trazó una progresión ontogenética de «compilaciones no organizadas» a «complejos» y, posteriormente, a «conceptos» en base a una tarea de separación de bloques y clasificación. En colaboración con S. L. SAKHAROV (1930), Yu. V. KOTELOVA y E. I. PASHKOVSKAYA, usó esta tarea en una serie de estudios sobre la formación de conceptos. Estos estudios implicaron a más de 300 sujetos, incluyendo a niños, adolescentes y adultos normales, así como a «sujetos que sufrían alteraciones patológicas de la actividad intelectual y verbal» (1934a, pág. 113). La situación experimental fue la siguiente:

> Se situaron varias figuras de diferente color, forma, peso y tamaño enfrente del sujeto en un tablero. Se situaron al azar respecto a las diferentes dimensiones... Se invirtió una de las figuras para mostrar al sujeto la palabra sin sentido escrita en su base.
>
> Se pidió al sujeto que colocase en un lado las figuras en las que predijese que se había escrito la misma palabra. Una vez realizadas las selecciones, el experimentador daba la vuelta a una figura que no se había seleccionado. Esta nueva figura o bien tenía escrita la misma palabra que la figura vista al principio de la tarea y de la que se diferenciaba en algunas características y se parecía en otras, o bien era una figura con un signo diferente que se parecía en algunos aspectos al observado en la primera inversión y del que difería en otros (ibíd., pág. 113).

Los datos de este experimento se analizaron con relación a los patrones o secuencias de los sujetos al seleccionar los bloques. Si el experimentador iniciaba una sesión mostrando al sujeto que la palabra sin sentido *mur* estaba

escrita en la base de una figura triangular, pequeña, alta, de color amarillo, el sujeto podía optar por seleccionar una secuencia de bloques amarillos, una secuencia de bloques pequeños, una secuencia de bloques pequeños y altos, etc., o el sujeto podía seleccionar un bloque amarillo en forma de cilindro, a continuación seleccionar un cilindro azul, después seleccionar un bloque azul triangular, etc.

El principal resultado al que Vygotsky llegó al analizar las secuencias en la selección de bloques fue que los criterios y operaciones utilizados al realizar estas selecciones cambian durante la ontogénesis. Hasta estadios tardíos los niños no utilizan categorías estables al realizar esta tarea. Así, solamente entonces podemos esperar que los sujetos seleccionen series de bloques en base a un criterio estable como color amarillo, altura, anchura, color amarillo y altura, etc.

Una de las principales contribuciones de Vygotsky a esta línea de investigación fue demostrar que el desarrollo no consiste únicamente en pasar de una selección al azar a una selección basada en un criterio estable. Antes bien, propuso una explicación genética que identifica los estadios que conducen al funcionamiento estable observado en la realización de los adultos. Observó tres niveles básicos en este desarrollo. En primer lugar, habló del uso de «compilaciones no organizadas» en los niños más jóvenes. En este nivel, resulta muy difícil para un observador adulto discernir el criterio que guía la selección del niño. Al describir la realización de los niños en este estadio, Vygotsky habló de la imagen sincrética, inestable, difusa, que reúne a los objetos. Los criterios usados en la selección de objetos son a menudo subjetivos y de aquí que no resulten obvios a un observador externo. No obstante, a esta edad también se pueden observar algunos criterios objetivos. Así, un niño puede agrupar un cilindro negro, pequeño, alto, con un cubo amarillo, ancho, bajo, porque ambos se ven como una chimenea y un edificio. A continuación el niño puede añadir un bloque amarillo que iguala al amarillo ya seleccionado y, a continuación, un cubo rojo porque es bonito, etc.

El segundo nivel en la explicación de Vygotsky sobre el desarrollo de los conceptos es el «pensamiento en complejos». VYGOTSKY (1934a) escribió que «las generalizaciones creadas con la ayuda de este modo de pensamiento son complejos de objetos o cosas complejas y variadas que ya no se relacionan con los vínculos o impresiones subjetivas del niño, sino con conexiones objetivas que existen entre los objetos» (pág. 121). Vygotsky señaló varios tipos de complejos basándose en los criterios que guiaron la selección de bloques realizada por los sujetos. Aunque observó importantes diferencias entre las formas de pensamiento en complejos, destacó que se unen por el hecho de que se relacionan con el texto concreto en el que el sujeto realiza la tarea.

Un examen de lo que denominó un «complejo en cadena» ilustra este punto:

> Un complejo en cadena se construye de acuerdo con el principio de una combinación temporal, dinámica, de varios eslabones en una única cadena y la transmisión del significado mediante cada uno de los eslabones de esta cadena...
>
> Por ejemplo, dado un triángulo amarillo, en tanto que bloque original, el niño puede seleccionar varios bloques angulares y, entonces, si el último de éstos es azul, el niño puede añadir otras figuras azules, por ejemplo, semicírculos y círculos. Esto, a su vez, es suficiente para cambiar a una nueva característica y, a continuación, realizar selecciones posteriores basándose en la forma redonda. Durante el proceso de la creación de un complejo, el sujeto cambia constantemente de una característica a otra (1934a, pág. 126).

En este ejemplo es evidente que, en lugar de estar guiado por una única categoría estable a lo largo de la tarea, el sujeto queda influido por las propiedades de los objetos concretos en la situación en la que se lleva a cabo la tarea; en especial, por las relaciones icónicas indexicales (véase SILVERSTEIN, 1976, 1985) entre estos objetos. Así, alguna característica o características de los propios objetos concretos externos adoptan el papel del signo que regula la actividad del sujeto. En lugar de ser el sujeto el que utiliza los signos (especialmente, símbolos) para estructurar el contexto, son los signos (iconos indexicales) del contexto los que estructuran la actividad del sujeto.

Durante las pasadas décadas, investigadores tales como BRUNER, GREENFIELD y R. OLVER (1966) han aportado datos que indican una tendencia de los niños a agrupar objetos en base a principios diferentes de la posesión de un atributo común. Más aún, L. BLOOM (1973) y M. BOWERMAN (1976, 1978, 1980) han referido fenómenos en el uso de las palabras por parte de los niños más jóvenes durante la adquisición del lenguaje que indican el uso de «categorías de carácter complejo» (BOWERMAN, 1980). Esto no significa, sin embargo, que éstos y otros investigadores interesados por el desarrollo del lenguaje estén de acuerdo en todos los aspectos con la explicación del desarrollo conceptual propuesta por Vygotsky. Tal como BOWERMAN (1980) indica, algunos niños parecen adquirir los términos equiparándolos a categorías no lingüísticas preexistentes que emergen durante los primeros estadios de la ontogénesis (por ejemplo, SUGARMAN, 1983). De aquí que los comentarios de Bowerman indiquen la necesidad de completar las propuestas de Vygotsky con relación a la emergencia del significado de la palabra, proporcionando un análisis más complejo de la línea natural del desarrollo.

El tercer período en los esquemas del desarrollo conceptual de Vygotsky se inicia con la aparición de los «conceptos genuinos». Vygotsky mantenía que la experiencia en la actividad educativa es una fuerza importante que rige el desarrollo de los conceptos genuinos; de aquí que distinguiera entre conceptos «científicos» o genuinos aprendidos como resultado de la escolaridad y los conceptos «espontáneos» o «cotidianos» que el niño aprende en cualquier otro lugar. Además de la escolaridad, Vygotsky usó otro criterio para diferenciar los conceptos científicos de los cotidianos. Mantenía que la «primera y más decisiva distinción entre conceptos espontáneos y no espontáneos, especialmente los científicos, corresponde a la ausencia de un sistema en los primeros» (1934a, pág. 194). En el caso de los conceptos espontáneos, la atención del niño «gira siempre alrededor del objeto representado y no del acto de pensamiento que lo capta» (ibíd.). Contrariamente, «los conceptos científicos, que se relacionan de modo muy diferente con el objeto, están mediatizados por otros conceptos gracias a su sistema jerárquico interno de interrelaciones» (ibíd.).

Al hablar de sistematicidad, Vygotsky daba un importante paso adelante con relación a su argumento sobre generalización, mecanismos semióticos y significado de la palabra. Mientras que sus afirmaciones sobre la generalización hasta aquí analizadas implican una relación entre signos y el contexto no lingüístico en el que éstos aparecen, al hablar de los sistemas de conceptos se introduce en la cuestión de cómo los signos se relacionan con otros signos. Vygotsky creía que en los niveles últimos del desarrollo se deben tener en cuenta *ambas* relaciones para proporcionar una explicación adecuada del significado de la palabra. Así pues, al hablar de las formas más avanzadas de generalización, halladas en los conceptos científicos, Vygotsky mantuvo que el concepto implica «al mismo tiempo una relación con un objeto y una relación con otro concepto, es decir, los elementos iniciales de un sistema de conceptos» (ibíd., pág. 196). Con el desarrollo de los conceptos científicos, el niño no sólo puede usar palabras como «mesa», «silla» y «muebles» adecuadamente en relación con los objetos a los que se refiere, sino que el niño, además, puede operar con afirmaciones de equivalencia lógica, no equivalencia, implicación, etc., como «todas las mesas son muebles». De aquí que ya no interesen tanto aquellos aspectos de la organización lingüística que implican contextualización y, en cambio, se subraye la capacidad de los signos lingüísticos para tomar parte en relaciones descontextualizadas, esto es, en relaciones constantes entre diferentes contextos de uso.

Para Vygotsky, otro criterio que distingue a los conceptos científicos de los cotidianos es el hecho de que los primeros se aprenden en una situación de enseñanza formal, mientras que los segundos emergen a partir de la experiencia del niño con el mundo cotidiano. Mantenía que el énfasis de la educación en usar el lenguaje para hablar del lenguaje (es decir, para la reflexión metalingüística descontextualizada), y no para hablar de la realidad no lingüística, constituye una fuente importante para la emergencia de los conceptos científicos.

De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo de los conceptos científicos tiene un significado primordial para la evolución de los procesos psicológicos superiores, porque estos conceptos implican necesariamente que se realicen de manera consciente y, en consecuencia, bajo control voluntario. Contrariamente a las formas iniciales dependientes de contexto que caracterizan a los conceptos espon-

táneos, la descontextualización inherente a los conceptos científicos permite las propiedades de los procesos psicológicos superiores:

> Podríamos decir que el poder de los conceptos científicos es evidente en la esfera que generalmente define al dominio último de los conceptos: la realización consciente y la voluntariedad. Al mismo tiempo, en esta misma esfera se puede observar la debilidad de los conceptos cotidianos del niño, conceptos que tienen fuerza en la esfera de la aplicación concreta, situacionalmente específica, espontánea, en la esfera de la experiencia y el empirismo (1934a, pág. 232).

Vygotsky afirmó que esto era una consecuencia natural de la sistematicidad de los conceptos científicos que deriva de las relaciones descontextualizadas en las que toman parte y de la naturaleza de su presentación y dominio en el proceso de instrucción:

> Así pues, la generalización de los procesos psicológicos genuinos que conduce a su dominio, descansa en la realización consciente. Por encima de todo, la instrucción desempeña un papel decisivo en este proceso: Los conceptos científicos [en comparación con los conceptos cotidianos], con su relación única con los objetos, con su mediación gracias a otros conceptos, con su sistema jerárquico interno de interrelaciones entre ellos mismos, constituyen el área en la que, en primer lugar y ante todo, emerge la realización consciente de los conceptos, es decir, su generalización y dominio. Una vez que la nueva estructura de generalización emerge en una esfera del pensamiento se transfiere como cualquier otra estructura, siguiendo un principio bien conocido de actividad, sin ningún tipo de entrenamiento, a cualquier otra área del pensamiento y de los conceptos. De este modo, la realización consciente entra por la puerta de los conceptos científicos (ibíd., págs. 193-194).

En la explicación de las funciones psicológicas superiores propuesta por Vygotsky, los conceptos científicos son los que permiten a los humanos realizar la actividad mental con la máxima independencia del contexto concreto. Es decir, representan el punto final de la descontextualización de los instrumentos de mediación. Esto no significa que dicha actividad psicológica sea más pura o esté menos sujeta a limitaciones. Al fin y al cabo, a este respecto es crucial la estructura de los propios sistemas de signos. Esto significa, sin embargo, que los mecanismos semióticos sociohistóricamente desarrollados desempeñan un papel cada vez más importante en el funcionamiento psicológico, mientras que el contexto concreto disminuye su papel. Esta negociación en la fuente del control de la actividad psicológica constituye el tema de la investigación sobre complejos y conceptos llevada a cabo por Vygotsky.

La habilidad para abordar el significado de las palabras permite usar las palabras como un conjunto de sus relaciones —sus relaciones con otras palabras— independientemente de la relación entre signos vehiculantes dados y

su contexto. Vygotsky desarrolló la noción de *pseudoconcepto* al analizar la emergencia de estos dos tipos de relaciones. Un pseudoconcepto es el constructo que marca la transición de los complejos a los conceptos. Es una noción de transición porque la relación entre el signo y la realidad no lingüística se parece a la de los conceptos genuinos, pero la relación entre signos y otros signos es diferente. En el caso de pseudoconcepto:

> la generalización que se produce en el pensamiento del niño nos recuerda por su forma externa el concepto que el adulto usa en la actividad intelectual, pero en esencia, en su naturaleza psicológica, es algo diferente de un concepto en el sentido verdadero de la palabra.
>
> Si examinamos atentamente este último nivel en el desarrollo del pensamiento en complejos, encontramos una elección de objetos concretos que, fenotípicamente (es decir, en su forma externa, su agregado de propiedades externas), coincide completamente con el concepto. No obstante, por su naturaleza genética, por las condiciones en que aparece y se desarrolla, por las conexiones dinámicas causales sobre las que descansa, no es un concepto. Desde su perspectiva externa emerge un concepto. Desde su perspectiva interna, un complejo. Por lo tanto, lo denominamos pseudoconcepto (ibíd., pág. 129).

Con relación a la tarea de bloques usada por Vygotsky y sus colaboradores, el nivel de pensamiento pseudoconceptual se manifiesta en ciertos tipos de conductas que inicialmente parecen reflejar el uso de conceptos genuinos, pero que un análisis más detallado demuestra que no es así. La realización pseudoconceptual generalmente se relaciona con la respuesta del sujeto a las inversiones del experimentador. E. Hanfmann y J. Kasanin (1937) lo ejemplifican del modo siguiente:

> En muchos casos, el grupo o grupos creado o creados por el sujeto tienen un aspecto similar como en el caso de una clasificación coherente, y la falta de un fundamento conceptual verdadero no se detecta hasta que no se pide al sujeto que ponga en marcha las ideas que subyacen a estas agrupaciones. Esto ocurre en el momento de la corrección, cuando el examinador invierte uno de los bloques seleccionados de modo erróneo y muestra que la palabra escrita es diferente de la del bloque de la muestra, es decir, que no se trata de *mur*. Este es uno de los puntos críticos del experimento...
>
> Los sujetos que han abordado la tarea como un problema de clasificación [es decir, con un pensamiento conceptual genuino] responden a la corrección inmediatamente, de un modo perfectamente específico. Esta respuesta queda adecuadamente expresada con la afirmación: «¡Ah! Entonces, no es el color» (o la forma, etc.)... El sujeto repone todos los bloques que había situado junto a la muestra y empieza a buscar otra posible clasificación.
>
> Por otra parte, la conducta del sujeto al principio del experimento puede deberse al intento de realizar una clasificación. Puede haber situado todos los bloques rojos junto a la muestra, actuando de modo bastante consecuente...

y manifestar que piensa que estos bloques rojos son *murs*. Aquí el examinador invierte uno de los bloques escogidos y muestra que tiene un nombre diferente... El sujeto ve cómo es separado o incluso, obedientemente, lo aparta él mismo, pero esto es todo: no intenta apartar al resto de bloques rojos del ejemplo *mur*. A la pregunta del experimentador de si aún considera que estos bloques deben permanecer juntos y que son *mur*, contesta: «sí, aún están juntos, porque son rojos». Esta sorprendente réplica revela una actitud totalmente incompatible con el intento de realizar una clasificación verdadera [es decir, verdaderamente conceptual] y prueba que los grupos formados eran en realidad pseudoclases [pseudoconceptos] (págs. 30-31).

Este fragmento evidencia varios hechos importantes con relación a los pseudoconceptos. En primer lugar, a diferencia de las formas iniciales de pensamiento en complejos, en esta tarea el patrón y el producto final de la selección no son lo que distingue al pensamiento pseudoconceptual del conceptual. El conjunto de objetos seleccionado es el mismo que el que se podría haber seleccionado operando con conceptos. Lo que *es* diferente es el razonamiento que subyace a dicha selección. En el caso de los pseudoconceptos, este razonamiento está por lo menos en parte determinado por el entorno concreto en el que se realiza. El lugar de control o de regulación ha pasado de los objetos y las relaciones icónicas que existen entre éstos al individuo activo. Sin embargo, una respuesta a la inversión del experimentador del tipo señalado por Hanfmann y Kasanin indica que la fuente del control no ha pasado enteramente al sujeto.

Decir que la fuente de la regulación se sitúa por completo en el sujeto en esta situación experimental significa que el sujeto es capaz de operar con el significado de las palabras y con las relaciones sistémicas entre ellas, independientemente de la relación de los signos dados con su contexto. Esto es, se trata de instrumentos de mediación completamente descontextualizados. Precisamente cuando los niños son capaces de operar solamente con significados descontextualizados de las palabras sin dejarse confundir por el contexto no lingüístico, podemos hablar del paso del pensamiento en complejos y pseudoconceptos al pensamiento en conceptos genuinos, especialmente los científicos.

Así pues, la distinción entre significado y referencia propuesta por Vygotsky proporciona la clave para interpretar sus propuestas con relación al desarrollo que conduce a los conceptos genuinos. En el caso del pensamiento pre-pseudoconceptual en complejos, las selecciones de los sujetos en la tarea de bloques no coinciden ni por el significado ni por la referencia con las selecciones conceptualmente basadas; en el caso del pensamiento pseudoconceptual, los conjuntos de objetos pseudoseleccionados coinciden con los creados por el pensamiento conceptual, pero las respuestas a las inversiones del experimentador revelan que estos conjuntos referenciales no parten de la misma clase de significados e interrelaciones entre significados; finalmente, en el caso del pensamiento conceptual, las relaciones entre signos y objetos no lingüísticos reflejan relaciones descontextualizadas estables entre los signos y otros signos.

Vygotsky entendía que la interacción social era la fuerza motivadora para pasar del nivel de pensamiento en complejos y pseudoconceptos al de pensamiento en conceptos. He aquí un ejemplo de su posición en cuanto a la estrecha relación entre niveles de generalización y niveles de interacción social en la ontogénesis:

Hemos visto que el habla de los adultos que rodean a los niños con sus significados determinantes y constantes determina las pautas del desarrollo de las generalizaciones de los niños, el círculo de la formación de complejos. Los niños no seleccionan el significado de una palabra, les viene dado en el proceso de interacción social verbal con los adultos. Los niños no construyen sus propios complejos libremente. Los encuentran construidos en el proceso de comprensión del habla de los otros. No seleccionan libremente varios elementos concretos y los incluyen en un complejo u otro. Reciben un grupo de objetos concretos en una forma ya preparada de generalización proporcionada por la misma palabra... En general, los niños no crean su propia habla; dominan el habla existente en los adultos de su entorno (1934a, pág. 133).

Resulta evidente que Vygotsky defendía que, interactuando con los adultos, los niños inducen o infieren la estructura de los conceptos y los significados de las palabras que subyacen al habla del adulto, y que este proceso deriva de la necesidad de definir y redefinir los significados de las palabras, puesto que las palabras se usan en diferentes contextos referenciales.

Así pues, el análisis del desarrollo de los conceptos planteado por Vygotsky parte de su análisis semiótico. En concreto, parte de uno de los principios organizativos del lenguaje humano: la capacidad de las palabras para formar parte de relaciones descontextualizadas con otras palabras. Vygotsky trazó los orígenes del desarrollo conceptual, relacionándolo con los signos contextualizados o función indicativa del habla, que implica relaciones entre signos dados y sus contextos, e identificó el modo en que el funcionamiento semiótico llega a un punto en que las relaciones signo-signo descontextualizadas proporcionan las bases para regular la actividad del niño. Este aspecto del desarrollo se define según el grado en que este funcionamiento mediado semióticamente utiliza lo que Sapir (1921) denominó «el contenido latente o potencial más elevado del habla, el contenido que se obtiene de interpretar cada uno de los elementos en el transcurso del lenguaje como poseedor de su valor conceptual más completo» (págs. 14-15).

Habla social, egocéntrica e interna

La explicación del desarrollo conceptual propuesta por Vygotsky parte de la organización lingüística descontextualizada, es decir, del potencial del lenguaje, para ser utilizado en la reflexión abstracta. Contrariamente, el desarrollo

del habla egocéntrica e interna se caracteriza por un aumento de un cierto tipo de contextualización. En este caso, el desarrollo se basa en el segundo aspecto contextualizado de la organización lingüística anteriormente mencionada.

A primera vista, la tendencia a aumentar la contextualización parece contradecir los presupuestos generales de Vygotsky de que el desarrollo en la sociogénesis y en la ontogénesis se produce a través de la descontextualización de los instrumentos de mediación. Para demostrar que esto no es así, debemos distinguir entre dos tipos de contextos. En primer lugar, está lo que podría denominarse *contexto extralingüístico*. Me he referido a esta noción en varios momentos de mi exposición. En mi explicación de la función indicativa del habla, por ejemplo, he hablado de la relación entre el signo vehiculante y el contexto. En estos casos, me refería al contexto extralingüístico formado por objetos no lingüísticos, acciones, eventos, etc., los cuales están espacial y temporalmente copresentes con un signo dado. Por ejemplo, al interpretar la producción verbal «¿Qué es eso de allí?» (con o sin acompañamiento de una indicación no verbal) ciertos aspectos dependen de la existencia de un objeto no lingüístico; o sea, para computar el valor de referencia de «eso de allí» un objeto no lingüístico debe estar presente en el evento de habla.

En contraposición con el contexto extralingüístico, el *contexto intralingüístico*, o simplemente *lingüístico*, a menudo también debe tenerse en consideración para explicar la organización y la interpretación de las producciones verbales. El lenguaje a menudo crea su propio contexto, como en las relaciones signo-signo que subyacen a la explicación de los conceptos genuinos propuesta por Vygotsky. Esto, sin embargo, podría parecer un modo inapropiado de utilizar el término «contexto». Al fin y al cabo, tal como he indicado, las relaciones aquí implicadas son constantes en los diferentes contextos y de aquí que estén descontextualizadas. Por este motivo, no he utilizado el término «contexto lingüístico» al referirme a estas cuestiones.

Es cierto que el uso del significado descontextualizado, como en la tarea de clasificar bloques, permite un cambio en el lugar de control de una actividad del contexto extralingüístico a un nivel semiótico. No obstante, no es necesario invocar la noción de contexto lingüístico para describir este cambio. En lugar de esto, reservaré la noción de contexto lingüístico para otro uso: como en el caso de contexto extralingüístico, trataré de la relación entre un signo dado (por ejemplo, una producción verbal única) y su contexto. En este ejemplo, sin embargo, el contexto será lingüístico por naturaleza. Puesto que me refiero a eventos de habla o a signos dados, a los cuales corresponde una posición espaciotemporal única, me refiero a un contexto que está en constante cambio. A diferencia de las relaciones signo-signo implicadas en el razonamiento conceptual reflexivo, el contexto lingüístico de una producción no permanece constante en los diferentes contextos.

Como ejemplo de contexto lingüístico, consideremos la oración «vi a un hombre andando por la calle» emitida por un hablante a un oyente en ausencia de terceros. Si esta producción va seguida por «él era muy alto» uno puede entender que parte de la interpretación de «él» de la segunda producción depende del contexto lingüístico proporcionado por la primera. En este caso, no hay copresencia de un objeto extralingüístico que sea el referente de «él», sino que la identidad y la existencia del referente deben ser determinadas a partir del discurso previo. Además, es fácil ver que este aspecto de la interpretación de «él» cambiará según el contexto lingüístico en que aparezca (por ejemplo, comparemos con el contexto proporcionado por la producción «ayer vi un payaso en el circo»).

El tipo de relaciones descontextualizadas que examiné con relación al desarrollo conceptual y el tipo de relaciones proporcionadas por el contexto lingüístico son semejantes porque ambas permiten procesos psicológicos que no dependen directamente del contexto extralingüístico. Ambas caen bajo lo que hemos denominado mediación semiótica, la cual desempeña un papel central en la explicación del funcionamiento psicológico humano. Además, ambas implican relaciones signo-signo. No obstante, se diferencian en que las relaciones signo-signo observadas en los conceptos genuinos permanecen constantes en las diferentes producciones de habla, mientras que las relaciones signo-signo implicadas en el habla en curso son únicas para determinadas producciones. Estas semejanzas y diferencias quedan reflejadas en la tabla 1.

TABLA 1. *Las formas del uso del signo en la explicación de la mediación semiótica propuesta por Vigotsky*

Contextualizadas	*Descontextualizadas*
Contexto extralingüístico (relaciones entre signos y objetos no semióticos como en la función indicativa del habla; las relaciones dependen de sucesos de producción única)	Relaciones signo-signo en el razonamiento conceptual reflexivo; las relaciones son constantes en los diferentes sucesos en que se emite la producción
Contexto intralingüístico (relaciones signo-signo en el habla egocéntrica e interna; las relaciones dependen de sucesos de producción única)	

Los estudios que Vygotsky y Luria realizaron en Asia central trataron de la descontextualización de los instrumentos de mediación como principio explicativo para la historia social. Así, surge la cuestión de si la emergencia de

la contextualización intralingüística observada en el habla interna puede servir también de explicación en este ámbito genético. Vygotsky, a este efecto, propuso algunos presupuestos generales que nunca desarrolló en detalle. Para ver cómo el proceso de contextualización lingüística en el habla interna puede tener un papel en la historia social, sería necesario introducir varios constructos semióticos que él no utilizó (véase capítulo 8).

Para mis presentes objetivos, es importante advertir que Vygotsky se basó sobre todo en la noción de progresiva contextualización lingüística al explicar la ontogénesis. De hecho, esto forma parte de los fundamentos de su análisis sobre cómo se desarrollan el habla egocéntrica y el habla interna. Por este motivo, la descontextualización de los instrumentos de mediación (tal como la he definido) no puede ser el único principio explicativo de la ontogénesis. La cuestión afecta al proceso más general de la emergencia de las relaciones signo-signo tanto contextualizadas como descontextualizadas. Este proceso refleja el cambio en el lugar de control del funcionamiento psicológico superior de una realidad externa no mediada a los sistemas semióticos.

Vygotsky afirmó que el habla interna permite a los humanos planificar y regular su actividad y deriva de su previa participación en la interacción social verbal. El habla egocéntrica es «una forma [de habla] observada en la transición del habla externa a la interna» (1934a, pág. 46). Puesto que el habla egocéntrica impulsa el desarrollo y, por tanto, la propia naturaleza del habla interna, ésta tiene «un enorme interés teórico» (ibíd.). La aparición del habla egocéntrica hacia los tres años refleja la emergencia de una nueva función autorregulativa semejante a la del habla interna. Su forma externa refleja el hecho de que el niño aún no ha diferenciado completamente esta nueva función del habla de la función de contacto social e interacción social. En este sentido, Vygotsky describió el habla egocéntrica como «habla interna en su función psicológica y habla externa fisiológicamente» (ibíd.).

Hacia los siete años, el habla egocéntrica desaparece, hecho que Vygotsky atribuyó a una «sumersión» para formar el habla interna. Observó que las formas y funciones del habla social, egocéntrica e interna, mantienen estrechas relaciones genéticas, tal como se describe en el siguiente fragmento del capítulo 2 de *Pensamiento y habla*:

> La primera cosa que vincula el habla interna del adulto con el habla egocéntrica del preescolar es la semejanza de funciones: ambas son habla para sí mismo en oposición al habla social, que realiza la tarea de la comunicación y la relación social con las personas del entorno...
>
> La segunda cosa que enlaza el habla interna del adulto con el habla egocéntrica del niño son sus propiedades estructurales... los cambios estructurales [en el habla egocéntrica] tienden a la estructura del habla interna, es decir, a la abreviación... De acuerdo con esta hipótesis, el habla egocéntrica surge de sus fundamentos sociales, transfiriendo las formas de colaboración social de la conducta a la esfera del funcionamiento psicológico del individuo... En consecuencia, el esquema final adopta la forma siguiente: habla social-habla egocéntrica-habla interna (1934a, págs. 41-46).

Durante las fases iniciales de la ontogénesis la cuestión de la regulación verbal de la acción se convierte en la cuestión de cómo el habla de los adultos encauza y transforma la acción que deriva de la línea natural de desarrollo del niño. La afirmación de Vygotsky de que la emergencia del habla transforma las acciones prácticas del niño queda ilustrada en su análisis de la designación, un uso del habla algo más complejo que la función puramente indicativa, pero no tan desarrollado como la categorización estable encontrada en la función comunicativa madura. Vygotsky mantenía que la designación, que aparece en primer lugar para servir a la interacción social, es un instrumento al servicio de la remodelación de la percepción del niño:

> La designación permite al niño escoger un objeto específico, diferenciarlo de la situación total que está percibiendo... Por medio de las palabras, los niños diferencian elementos separados, sobrepasando de este modo la estructura natural del campo sensorial y formando centros estructurales nuevos (artificialmente introducidos y dinámicos). El niño empieza a percibir el mundo no sólo mediante sus ojos, sino también mediante el habla. Como resultado de esto, la inmediatez de la percepción «natural» se suplanta mediante un proceso de mediación complejo; como tal, el habla se convierte en una parte esencial del desarrollo cognitivo del niño (1978, pág. 32).

Vygotsky subrayó que la forma de percepción que resulta del impacto del habla en la acción práctica no debe considerarse como reducible o incluso semejante a la percepción natural que existía en primer lugar. La nueva forma de función psicológica que emerge es un producto de las propiedades inherentes del código semiótico implicado. Entre estas propiedades están la linealización y el procesamiento secuencial de unidades discretas que conducen a la transformación de la percepción «integral» en «analítica».

Otra propiedad semiótica de la regulación verbal en el plano intrapsicológico que deriva de los requisitos del habla en la interacción social es su organización en forma de diálogo. Investigadores como IVANOV (1977), C. EMERSON (1983) y V. S. BIBLER (1975, 1981, 1983-1984) han sostenido que el habla interna es inherentemente dialogada. Vygotsky reconoció este punto al afirmar que «el habla egocéntrica... surge de sus fundamentos sociales, transfiriendo las formas de colaboración social de la conducta a la esfera del funcionamiento psicológico del individuo» (1934, pág. 45). Amplió este comentario al analizar los primeros trabajos de Piaget sobre la interacción entre niños pequeños:

> La tendencia de los niños a poner en práctica con relación a ellos mismos las mismas formas de conducta que eran primero formas sociales de conducta es bien conocida por Piaget y la utiliza... al explicar la emergencia de la refle-

xión a partir de la argumentación. Piaget mostró cómo la reflexión emerge después de surgir en la argumentación colectiva de los niños en el sentido estricto de la palabra. Es en la argumentación donde aparecen los momentos funcionales que darán lugar al desarrollo de la reflexión.

En nuestra opinión, ocurre algo semejante cuando el niño empieza a conversar con él mismo exactamente del mismo modo que había conversado primero con los demás, cuando empieza a pensar en voz alta conversando con él mismo cuando la situación lo requiere (1934a, pág. 45).

A partir de estos fragmentos se podría esperar que el habla regulativa observada en el plano intrapsicológico reflejase la inherente naturaleza dialogada de la observada en el plano interpsicológico (véase WERTSCH, 1980b). Una indicación de cómo Vygotsky entendió este punto se puede observar en su uso de la noción de abreviación.

La abreviación es una de las propiedades del diálogo identificadas por Vygotsky. Como Yakubinskii, consideró que la abreviación era posible gracias a que los interlocutores en el diálogo comparten la «masa apercibida». En términos del análisis resumido en la tabla 1, podría decirse que la posibilidad de una masa apercibida común, y por tanto la abreviación, deriva del uso del signo contextualizado. A este respecto, el contexto lingüístico es de suma importancia, puesto que en el diálogo el discurso previo (tanto del hablante como del interlocutor) proporciona una buena parte del contexto a partir del cual se interpretan y pueden ser abreviadas las producciones subsiguientes.

Yakubinskii usó las nociones de masa apercibida y de abreviación principalmente para abodar las situaciones comunicativas en las cuales está implicado más de un interlocutor. En cambio, Vygotsky usó estas nociones fundamentalmente para caracterizar el habla egocéntrica y el habla interna, lo que le permitió mostrar cómo la mediación semiótica en el plano intrapsicológico refleja las estructuras y los procesos de esta mediación en el funcionamiento interpsicológico. En el ensayo introductorio de cincuenta y cuatro páginas que Vygotsky escribió para la traducción al ruso del libro de PIAGET (1923) *El lenguaje y el pensamiento en el niño* se encuentra el tratamiento más completo del habla egocéntrica. Esta traducción fue publicada en 1932 y el ensayo de Vygotsky se convirtió más tarde en el segundo capítulo de su volumen *Pensamiento y habla* (1934a). Mientras que la explicación del habla egocéntrica propuesta por Piaget influyó claramente en Vygotsky, éste no estuvo de acuerdo por completo con esta explicación; bien al contrario. Sin embargo, Piaget fue el primer investigador que identificó y examinó la forma de habla que iba a desempeñar un papel tan importante en la investigación teórica y empírica de la regulación verbal realizada por Vygotsky.

Al revisar la explicación del habla egocéntrica propuesta por Piaget, Vygotsky observó que Piaget separaba el habla de los niños en dos categorías definidas funcionalmente: el habla egocéntrica y el habla socializada. Vygotsky resumió el punto de vista de Piaget del modo siguiente:

«Esta habla es egocéntrica —dice Piaget—, por encima de todo porque la niña habla únicamente con relación a ella misma y, principalmente, porque no intenta situarse en el punto de vista de su oyente» (PIAGET, 1932, pág. 72). La niña no está interesada en si los demás escuchan, no espera una respuesta, no desea influir en sus vecinos o comunicarles algo. Se trata de un monólogo... la esencia del cual puede ser expresada en una fórmula única: «la niña habla con ella misma como si estuviese pensando en voz alta. No se dirige a nadie» (ibíd.). Cuando actúa, acompaña su acción con varias producciones. Piaget denomina a este acompañamiento verbal de la actividad del niño habla egocéntrica y la distingue del habla socializada del niño, cuya función es bastante diferente. En este caso la niña intercambia pensamientos con los demás. Requiere, ordena, amenaza, comunica, critica, interroga (1934a, pág. 34).

Antes de reanudar las críticas de Vygotsky a las concepciones de Piaget sobre el habla egocéntrica, vale la pena referirnos brevemente a sus comentarios sobre la noción de habla socializada propuesta por Piaget. Estos comentarios proporcionan algunas ideas sobre algunos aspectos en los que estos dos eruditos estaban en desacuerdo, no sólo acerca del papel del habla en el desarrollo, sino también acerca del desarrollo de la cognición humana en general. Contrariamente a sus propias propuestas, las cuales mantenían la prioridad de las fuerzas sociales, Vygotsky entendió que las propuestas de Piaget daban prioridad al funcionamiento individual. Escribió que para Piaget «lo social se encuentra al final del desarrollo, el habla social no precede al habla egocéntrica, sino que la sigue en la historia del desarrollo» (ibíd., pág. 44). Vygotsky señaló las diferencias entre esta posición y sus propios planteamientos:

La función inicial del habla es la función de comunicación, contacto social, de influencia en los demás (los niños influyen en los adultos del mismo modo que son influidos por ellos). Así pues, el habla inicial del niño es puramente social. Llamarla socializada sería incorrecto, puesto que esta palabra está vinculada a la presuposición de algo que es inicialmente no social, algo que se convierte en social sólo en el proceso de su cambio y desarrollo (ibíd., pág. 45).

En realidad, Vygotsky aquí o bien iniciaba una polémica o no reconocía una diferencia importante con relación a su uso del término «social» y al uso por parte de Piaget de «socializado». No es únicamente un problema de qué va primero: lo social (o socializado) o lo individual, antes bien se trata de qué significan «social» y «socializado» y cómo estos términos se incluyen en un sistema teórico general.

El término «socializado» tal como fue utilizado por Piaget pertenece propiamente al reino de la caracterización psicológica de lo individual. Es una noción que, de hecho, es coherente con el análisis de la ontogénesis de las funciones psicológicas superiores realizado por Vygotsky. Por ejemplo, al expli-

car el desarrollo de la generalización y el significado de la palabra habría sido apropiado usar el término «habla socializada» para referirse a la conducta de habla del individuo que refleja normas sociales, es decir, conducta de habla que refleja socialización en la comunidad de habla. En este sentido, queda claro que el análisis de Vygotsky tenía que ver con el habla socializada, contrapuesta al habla no socializada.

Contrariamente, el término «habla social» tal como lo usó Vygotsky se refiere a un fenómeno que no es analizable en el reino de la sociología de lo individual. Al hablar del habla social extendía el reino de la psicología del individuo al reino de la interacción social o del funcionamiento interpsicológico. El supuesto fundamental de que se debe ir más allá de la psicología si se quiere realizar un análisis genético completo de la psicología del individuo es una cuestión crucial en la que las tesis de Vygotsky y Piaget están en desacuerdo. De aquí la confusión intencionada o real sobre la afirmación de Piaget de que «lo social se encuentra al final del desarrollo». El individuo socializado se halla al final del desarrollo tanto en las tesis de Vygotsky como en las de Piaget. La diferencia entre ambos teóricos es que Vygotsky buscaba el principio del desarrollo en la vida social de forma diferente a como lo hizo Piaget.

Al comparar los presupuestos de Piaget y de Vygotsky con relación al habla egocéntrica se observan diferencias incluso más importantes. Aunque reconociendo el «crédito indiscutible y enorme» debido a Piaget por haber subrayado el fenómeno del habla egocéntrica, Vygotsky criticó la interpretación que Piaget hacía sobre su función y su destino. La tesis de Piaget de que el habla egocéntrica «objetivamente no cumple una función útil o necesaria en la conducta del niño» (1934a, pág. 37) conduciría a la conclusión de que simplemente desaparece o muere con la progresiva socialización. En cambio, Vygotsky mantenía que el habla egocéntrica desempeña un papel importante en la regulación de la acción y que continúa formando parte del funcionamiento psicológico del niño más tarde en el plano interno.

La función y el destino del habla egocéntrica

Los presupuestos de Vygotsky acerca del habla egocéntrica derivaban de una serie de estudios que, junto con sus estudiantes (Leontiev, R. E. Levina y Luria), realizó a finales de los años 1920 y principios de 1930, en los que examinó el uso que los niños hacían del habla egocéntrica en varias situaciones. Con la esperanza de identificar los factores cognitivos y sociales que influyen en el uso del habla egocéntrica, introdujeron modificaciones en las situaciones. Estos estudios pueden dividirse en dos grupos que coinciden con las principales cuestiones en las que Vygotsky discrepaba de la interpretación sobre el habla egocéntrica planteada por Piaget: la *función* y el *futuro* (o, en términos más generales, el origen y el destino) del habla egocéntrica.

El argumento de Vygotsky de que la función del habla egocéntrica es planificar y regular la acción humana lo llevó a mantener que un aumento en la dificultad cognitiva de una tarea derivaría, en los niños, en un aumento del habla egocéntrica. Para comprobar esta hipótesis usó una técnica en la que un experimentador, subrepticiamente, introducía un impedimento en la acción de un niño con el objetivo de observar el efecto que esto tenía en el uso del habla egocéntrica. Vygotsky señaló que «nuestra investigación mostró que el coeficiente del habla egocéntrica de un niño, calculado únicamente para aquellos aspectos de dificultad creciente, se elevó rápidamente hasta casi el doble del coeficiente normal establecido por Piaget y del coeficiente calculado para esos mismos niños en situaciones exentas de dificultades» (1934a, pág. 38). Este resultado fue corroborado por L. Kohlberg, J. Yaeger y E. Hjertholm (1968), los cuales compararon la cantidad de habla autorregulativa manifiesta que usaban niños (de 4,6-5,0) en cuatro tareas diferentes y observaron un aumento estadísticamente significativo en el número de comentarios egocéntricos en una tarea de dificultad creciente.

En base a estos resultados en cuanto a la relación entre dificultad de la tarea e incidencia del habla egocéntrica, Vygotsky concluyó que «el habla egocéntrica muy pronto... se convierte en un instrumento del pensamiento práctico del niño» (1934a, pág. 42). Mantuvo que sus datos claramente rechazaban las tesis de Piaget de que el habla egocéntrica refleja un pensamiento egocéntrico (y que, por lo tanto, no tiene una función útil) y abogó en favor de sus propias propuestas con relación al papel que desempeña en la planificación y la regulación de la acción: «El habla egocéntrica del niño no sólo puede no ser una expresión del pensamiento egocéntrico; cumple una función que está diametralmente opuesta al pensamiento egocéntrico: la función del pensamiento práctico. Este pensamiento no se aproxima a la lógica del soñar despierto o del soñar durmiendo; antes bien, se aproxima a la lógica de la acción inteligente y determinada y del pensamiento» (ibíd., pág. 43).

Si la primera crítica de Vygotsky a la explicación del habla egocéntrica propuesta por Piaget afectó a la función de esta forma de habla, su segunda crítica se dirigió a la cuestión del origen y el destino de aquélla. En un segundo conjunto de estudios, Vygotsky alegó que si el habla egocéntrica es «una forma de transición del habla externa a la interna» (1934a, pág. 464a), entonces debemos primeramente probar una creciente divergencia entre ésta y el habla así como una aproximación creciente al habla interna. Estas hipótesis sobre el origen y el destino del habla egocéntrica contrastaron con las generadas desde la posición de Piaget, puesto que, según Piaget, el habla egocéntrica refleja un pensamiento egocéntrico y, en consecuencia, debe perder su calidad egocéntrica y desaparecer a través de una progresiva socialización.

El mecanismo semiótico específico que según Vygotsky da lugar al habla egocéntrica es la diferenciación de funciones del habla: «en el proceso de crecimiento, el habla social del niño, que es multifuncional, se desarrolla de acuer-

do con el principio de diferenciación de funciones separadas y, a cierta edad, está bastante diferenciada en habla egocéntrica y habla comunicativa» (ibíd., pág. 45). Partiendo de esta afirmación sobre la diferenciación de funciones de habla, Vygotsky trazó el desarrollo del habla egocéntrica en los siguientes términos:

> Las propiedades estructurales y funcionales del habla egocéntrica crecen con el desarrollo del niño. A los tres años, la distinción entre esta habla y el habla comunicativa del niño es casi nula. A los siete años, observamos una forma de habla que es diferente a la totalidad del habla social del niño de tres años en casi todas sus propiedades estructurales y formales. Este hecho expresa la progresiva diferenciación de ambas funciones y la separación entre habla para sí mismo y habla para los demás al margen de la consideración de una función de habla general e indiferenciada, la cual, durante los primeros años de la ontogénesis, cumple ambas asignaciones virtualmente con los mismos medios (ibíd., pág. 284).

Esta comprensión de la diferenciación funcional mientras el niño emplea el habla egocéntrica sentó las bases para la formulación de diversas hipótesis empíricas. La primera cuestión que Vygotsky abordó fue la relación que debería haber entre el habla social y el habla egocéntrica. Argumentó que en la conducta verbal de los niños más jóvenes debería observarse una falta de diferenciación o incluso una total confusión entre habla social y egocéntrica. De acuerdo con esto, Vygotsky llevó a cabo tres «experimentos críticos» diseñados para determinar hasta qué grado el uso del habla egocéntrica por los niños está influido por los fenómenos que afectan al uso del habla social (por ejemplo, la presencia o ausencia de un interlocutor). El argumento era que si el uso del habla egocéntrica es sensible a los mismos factores que afectan al uso del habla social, no es egocéntrica en el sentido empleado por Piaget. Más aún, esta sensibilidad reflejaría una estrecha relación entre el habla egocéntrica y lo que Vygotsky consideró que era su precursor genético: el habla social.

Cada uno de los tres estudios realizados por Vygotsky partía de las condiciones requeridas por el habla egocéntrica, las cuales reflejaban que no se había diferenciado del habla social: la ilusión de que los demás comprendan, la presencia de oyentes potenciales y la vocalización. En todos los casos, el procedimiento creaba una incidencia relativamente alta de habla egocéntrica por parte de los niños y, a continuación, se cambiaba el contexto de manera que no se produjese una de las condiciones que requerían este tipo de habla.

En el primer estudio, Vygotsky utilizó a niños cuyo coeficiente de habla egocéntrica había ya sido establecido en una situación en la cual no había lugar para la ilusión de ser comprendido por los demás. Colocó a los sujetos en un grupo de niños sordomudos o en un grupo de niños que hablaban en una lengua extranjera para el sujeto. Mantuvo constante la actividad social del niño

tal como se había establecido en la situación en la que anteriormente se había definido el coeficiente base del habla egocéntrica. Vygotsky observó que, cuando la ilusión de ser comprendido desaparecía, el coeficiente de habla egocéntrica disminuía drásticamente. En la mayoría de casos, el habla egocéntrica desaparecía y, en los casos restantes, su coeficiente se reducía a una octava parte del coeficiente obtenido en condiciones normales.

En su segundo experimento, Vygotsky examinó el efecto que tenía, en la incidencia del habla egocéntrica, el hecho de quitar los posibles oyentes. Una vez establecido para cada sujeto el coeficiente base de habla egocéntrica en una situación de monólogo colectivo, quitó al sujeto de la situación que incluía a posibles oyentes. Colocó al sujeto en un grupo de niños a los que no conocía y con los que no había conversado antes, durante o después del estudio, o bien excluyó la posibilidad de un monólogo colectivo colocando al niño solo en una mesa aislada de los demás o en otra habitación. Indicó que, como en el primer estudio, el coeficiente de habla egocéntrica disminuía en la condición experimental. La disminución no fue tan drástica como en el primero, pero continuó siendo sorprendente, quedándose a una sexta parte del nivel de las condiciones de control.

En el tercer estudio, Vygotsky varió las condiciones de modo que no requiriese vocalización en el habla egocéntrica. Después de haber establecido un coeficiente base de habla egocéntrica de estos sujetos, Vygotsky los colocó en una situación en la que la vocalización resultaba difícil si no imposible. Por ejemplo, los colocó en una habitación en la que el nivel de ruido era tan alto que los sujetos no podían oír su propia habla o el habla de los otros sujetos que estaban sentados alrededor de su misma mesa. (En uno de los casos, había una orquesta tocando detrás de la pared del laboratorio en el que se realizaba el experimento.) En otro caso, se prohibió a todos los niños que hablasen en voz alta y tenían que conversar en voz baja. Como en los dos primeros estudios, Vygotsky observó que el coeficiente de habla egocéntrica en la condición experimental era mucho más bajo (5,4 veces más bajo) que en la condición de control. Así pues, la diferencia era menor que en cualquiera de los dos primeros estudios (pero aún era sorprendente).

Vygotsky resumió los resultados de estos tres experimentos del modo siguiente:

> En los tres estudios perseguíamos el mismo objetivo. Tomamos como base de nuestro trabajo los tres fenómenos que aparecen casi siempre con el habla egocéntrica del niño: la ilusión de ser comprendido, el monólogo colectivo y la vocalización. Estos tres fenómenos son comunes al habla egocéntrica y social. Experimentalmente, comparamos situaciones en las que estos fenómenos estaban presentes con situaciones en las que estaban ausentes y observamos que la exclusión de estos fenómenos ... inevitablemente ocasiona que el habla egocéntrica desaparezca. En base a estos resultados podemos legítimamente concluir que, aunque el habla egocéntrica ya está siendo diferenciada

en cuanto a su función y estructura, aún no está definitivamente separada del habla social que, en último término, constituye su fuente de desarrollo (1934a, pág. 291).

Recientemente, P. GOUDENA (1982, 1983; GOUDENA y LEENDERS, 1980) realizó una serie de estudios que extendieron y matizaron las propuestas de Vygotsky con relación a la confusión entre funciones sociales y autorregulativas en el habla egocéntrica. A diferencia de Vygotsky, el cual examinó el habla egocéntrica de los niños en presencia de otros niños, Goudena la analizó en presencia de adultos. Además, en lugar de plantearse la cuestión de si la sola presencia o ausencia de interlocutores potenciales influía en el nivel de habla egocéntrica, examinó cómo la presencia de determinados tipos de interlocutores potenciales podía influirla. En concreto, distinguió entre adultos que los niños (de preescolar y de la escuela primaria) consideraban que querían y podían ayudar a resolver una tarea y adultos que no. Goudena argumentó que en presencia de los primeros los niños utilizarían más habla egocéntrica que en presencia de los segundos, porque en el caso de los primeros los niños considerarían al adulto como un interlocutor potencial en esa situación, mientras que en el caso de los segundos no.

Los resultados de Goudena apoyaron esta predicción. Sus resultados indicaron que un niño usaría más habla egocéntrica en presencia de un adulto del que se percibía que quería participar en el esfuerzo por solucionar el problema. Esto representa una especificación adicional de las propuestas de Vygotsky con relación a la confusión temporal del niño entre las funciones social y autorregulativa del habla.

Un segundo aspecto del análisis de Vygotsky en cuanto al origen y el destino del habla egocéntrica tiene que ver con la manera en que, a medida que evoluciona en habla interna, esta forma de habla se va diferenciando del habla social. Vygotsky estaba de acuerdo con Piaget en que la cantidad de habla egocéntrica disminuye con la edad.[5] Sin embargo, mantenía que la calidad del habla egocéntrica cambia, apoyando así su interpretación y no la de Piaget. Concretamente, mantenía que si el desarrollo del habla egocéntrica representa una progresiva diferenciación entre el habla para sí mismo y el habla para los demás, con la edad debería devenir menos inteligible. Esta predicción se contradice con la que surge a partir de la interpretación del habla egocéntrica de Piaget. En base al argumento de Piaget de que el habla egocéntrica es una manifestación del pensamiento egocéntrico, se podría esperar que con la edad se hace más inteligible. Esta predicción parte del hecho de que la progresiva

5. Kohlberg, Yaeger y Hjertholm (1968) observaron que, durante un primer período en el desarrollo del habla egocéntrica, la proporción de habla total que contiene aumenta. Este patrón de crecimiento curvilíneo es congruente con la noción de diferenciación funcional de las funciones de habla planteada por Vygotsky, pero no puede conciliarse con la explicación de habla egocéntrica propuesta por Piaget.

socialización permitiría que el niño pudiese tener en cuenta la perspectiva de los demás, produciendo, por tanto, habla egocéntrica (y habla en general) más inteligible para los demás.

Vygotsky observó que sus análisis del habla egocéntrica apoyaban sus predicciones y no las de Piaget:

> Uno de los resultados más importantes y decisivos es que establecimos que las características estructurales del habla egocéntrica que la distinguen del habla social y la hacen incomprensible para los demás no disminuye sino que aumenta con la edad. Estas características se observan desde los tres hasta los siete años. Así pues, no mueren sino que evolucionan; su desarrollo está inversamente relacionado con el coeficiente de habla egocéntrica (1934a, pág. 283).

El trabajo de KOHLBERG, YAEGER y HJERTHOLM (1968) apoya este punto de las propuestas de Vygotsky. Estos informaron que con la edad aumenta la proporción de habla egocéntrica ininteligible. La proporción de habla egocéntrica que se ajustaba a la categoría de «murmuración no oíble» (afirmaciones emitidas en voz tan baja que son indescifrables para un auditorio próximo) aumentó aproximadamente de 0,24 a 0,50 entre los cinco y los nueve años. Este aumento en la proporción de habla egocéntrica ininteligible contrasta con el habla egocéntrica que se ajusta a otras categorías como «describir la propia actividad», categorías compuestas por habla que puede ser comprendida por los demás.

Propiedades estructurales y funcionales del habla egocéntrica e interna

Debido a su interés por las cuestiones semióticas, Vygotsky llevó su análisis de las formas del habla un paso más allá y afirmó que la función, origen y destino del habla egocéntrica indican que aquélla culmina en el habla interna. Además, mantenía que el estudio de las propiedades específicas del habla social y egocéntrica puede proporcionar algunas ideas en cuanto a las propiepiedades del habla interna.

El interés de Vygotsky por crear una psicología objetiva y científica lo llevó a rechazar el uso de relatos introspectivos y otras técnicas subjetivas para el análisis del habla interna. Contrariamente, insistió en que las propiedades objetivas y las tendencias evolutivas del habla egocéntrica deben servir como fuente principal de información. Para él, «el estudio del habla egocéntrica y la aparición en ésta de tendencias dinámicas para favorecer la emergencia de ciertas propiedades estructurales y funcionales y la disminución de otras proporciona la clave para investigar la naturaleza psicológica del habla interna» (1934a, pág. 292).

Al revisar las conclusiones de Vygotsky con relación a las características del habla interna, debe señalarse que prácticamente no proporcionó ejemplos concretos de cómo las características por él mencionadas se manifiestan en el habla egocéntrica. En cambio, describió las características del habla interna apoyándose en las teorías semióticas y poéticas y empleando textos cotidianos y artísticos. Por tanto, al revisar sus propuestas no tengo acceso a los datos específicos del habla egocéntrica en los que basó sus afirmaciones.

Vygotsky dividió las características del habla interna en dos grandes categorías: «sintáctica» y «semántica». Mantuvo que la «primera y más importante» (ibíd.) propiedad del habla interna es su sintaxis abreviada. Examinando el habla egocéntrica uno puede formarse una idea de la «naturaleza, fragmentaria y abreviada, del habla interna comparándola con el habla externa» (ibíd.). El análisis del habla egocéntrica condujo a Vygotsky a concluir que la abreviación adopta una forma específica, que es descrita en términos de *predicación* (*predikativnost'*):

> A medida que evoluciona, el habla egocéntrica no manifiesta una simple tendencia a la abreviación y a la omisión de palabras; no manifiesta una simple transición hacia un estilo telegráfico. Antes bien, muestra una tendencia única por abreviar sintagmas y oraciones preservando el predicado y las partes de la oración asociadas a éste a expensas de una eliminación del sujeto y de sus palabras asociadas (ibíd., pág. 293).

Tal como he afirmado en otras ocasiones (WERTSCH, 1979b), las nociones de sujeto y predicado propuestas por Vygotsky se refieren aquí a un nivel de análisis que aborda las producciones en su contexto en lugar de realizar un análisis formal del tipo de oración. Aunque estos niveles de análisis no estaban claramente elaborados en el momento en que Vygotsky escribió, aparentemente entendió esta distinción, tal como se evidencia en algunos de sus comentarios sobre la diferencia entre *sujeto gramatical* y *predicado* por una parte y *sujeto psicológico* y *predicado* por otra. El sujeto psicológico (*psikhologischeskoe podlezhashchee*) es «de lo que se trata en [un determinado] sintagma» o lo que está «en primer lugar en la conciencia del oyente» (1934a, pág. 272), mientras que el predicado psicológico (*psikhologischeskoe skazuemoe*) es «lo que es nuevo, lo que se dice del sujeto» (ibíd.). El hecho de que Vygotsky percibiese la independencia del nivel de análisis en relación con las producciones contextualizadas queda reflejado en su afirmación de que «cualquier miembro de la oración puede convertirse en predicado psicológico, en cuyo caso lleva el énfasis consecuente» (ibíd.).

Vygotsky desarrolló su explicación de la sintaxis predicativa del habla interna recurriendo a sus precursores en el habla egocéntrica y social. En todos los casos, analizó cómo la estructura y la interpretación de las producciones de habla se rigen por el contexto en el que aparecen. De aquí que estuviera interesado por los procesos de contextualización en el habla social, egocéntrica e interna. Inspirándose en YAKUBINSKII (1923), Vygotsky señaló que en el habla social la tendencia a la predicación ocurre principalmente en dos tipos de situaciones. En la primera, el tema de conversación es bien conocido por ambos interlocutores. Proporcionó el siguiente ejemplo:

> Supongamos que varias personas están esperando el tranvía «B» en una parada de tranvía con el fin de ir en una dirección determinada. En esta situación, al ver que se acerca el tranvía, nadie diría en la forma extendida «El tranvía "B" que estamos esperando para ir en una dirección determinada está viniendo». Antes bien, la expresión se quedaría siempre reducida al predicado único: «Viene» o «El "B"» (1934a, pág. 294).

En este caso, la cuestión se reduce al contexto extralingüístico de la producción.

El segundo tipo de situación en el que se produce la predicación en el habla social externa es en respuesta a una pregunta. Vygotsky señaló que «en respuesta a la pregunta de si quieres una taza de té, nadie responde con toda la oración: «No, no quiero una taza de té». La respuesta sería puramente predicativa: "No". Consistiría únicamente en el predicado» (ibíd., pág. 293). En este ejemplo, el contexto relevante de la producción lo proporciona otra producción. Por tanto, el contexto lingüístico proporciona las bases para la abreviación.

Los ejemplos concretos de abreviación que se basan en el contexto lingüístico implican generalmente casos de diálogo entre dos interlocutores. Sin embargo, las relaciones signo-signo entre una producción y su contexto lingüístico también existen entre producciones de un único hablante (como en «Ayer vi a un hombre que andaba por la calle. El...»). De aquí que mientras que la abreviación basada en el contexto lingüístico puede aparecer en primer lugar en el plano interpsicológico (véase BERNSTEIN, 1979), también puede desempeñar un papel en el plano intrapsicológico, en el habla egocéntrica e interna.

Al desarrollar su explicación sobre los factores que contribuyen a la predicación, Vygotsky afirmó que los puntos finales de un *continuum* que se extiende de la predicación mínima a la máxima se representan mediante el lenguaje escrito y el habla interna, respectivamente. La naturaleza del diálogo y el nivel de masa apercibida tal y como propuso Yakubisnkii guiaron la discusión de Vygotsky.

Así pues, de acuerdo con Vygotsky, la primera característica general del habla interna que hace posible su abreviación es el hecho sintáctico (funcional) de la predicación. La segunda característica general es «semántica» por naturaleza. Para la caracterización semántica del habla interna identificó tres propiedades interrelacionadas: el predominio del «sentido» por encima del «sig-

nificado», la tendencia a la «aglutinación» y el «influjo de sentido a una palabra». La clave para comprender todas estas propiedades está en la distinción de Vygotsky entre significado (*znachenie*) y sentido (*smysl*). Hasta aquí, especialmente al revisar la generalización y el significado de las palabras, me he referido al significado. Vygotsky trazó esta distinción del modo siguiente:

> El sentido de una palabra, tal como Paulhan ha demostrado, es el agregado de todos los hechos psicológicos emergentes en nuestra conciencia a causa de esta palabra. Por lo tanto, el sentido de esta palabra siempre resulta ser una formación dinámica, en curso, compleja, que tiene diferentes zonas de estabilidad. El significado es solamente una de las zonas del sentido que una palabra adquiere en el contexto del habla. Además, es la zona más estable, unificada y precisa. Como sabemos, una palabra cambia su sentido en varios contextos. Contrariamente, su significado es ese punto fijo, invariable, que se mantiene estable durante todos los cambios de sentido en varios contextos. Este cambio en el sentido de una palabra es un hecho básico que debe explicarse mediante el análisis semántico del habla. El significado[6] real de una palabra no es constante. En una operación, una palabra emerge con un significado y en otra con otro significado. Este dinamismo del significado nos conduce al problema de Paulhan, el problema de la relación entre significado y sentido. La palabra considerada aisladamente y en el léxico tiene únicamente un significado. Pero este significado no es más que un potencial que se realiza en el habla viva. En ésta, el significado es sólo una piedra en el edificio del sentido (1934a, pág. 305).

Para Vygotsky, la cuestión del sentido no es un problema de ambigüedad lexical o de distinciones del significado que se mantienen constantes en diferentes contextos de habla. A la inversa, la noción de sentido tiene que ver con los aspectos contextualizados de la significación y la organización lingüística. De aquí que refleje su interés por cómo la mediación semiótica de las funciones mentales superiores puede utilizar el potencial del aspecto contextualizado de la organización lingüística y la interpretación.

De acuerdo con esta argumentación, vuelvo a lo que Vygotsky denominó propiedades «semánticas» del habla interna. La «primera y fundamental» de estas propiedades es el «predominio del sentido de una palabra por encima de su significado». Así, Vygotsky consideró que los aspectos indexicales, específicos del contexto, de la significación, predominaban por encima de los aspectos estables en los diferentes contextos; la significación de la palabra es más una función del fluir de la conciencia y del contexto intralingüístico en el que

6. El término ruso aquí es *znachenie*. Por lo tanto, no es utilizado de un modo más general que en la distinción entre significado y sentido. He convertido en una práctica el usar «significado» por *znachenie*, pero también podría utilizarse un término más general como «significación». En este caso, sería un término que incluiría tanto sentido como significado.

aparece que una función de un sistema de significados estables entre contextos diferentes. Aquí aparece una distinción fundamental con la mayor parte de situaciones en las que empleamos la comunicación interpsicológica, puesto que para Vygotsky la interacción social está necesariamente vinculada con significados generalizados estables. De aquí que la función comunicativa del habla se base más en aspectos estables de la organización lingüística que la función autorregulativa.

Esto no quiere decir que la emergencia del habla interna destruya la capacidad para utilizar el pensamiento conceptual tal como se usa en la comunicación y se abrevia en los conceptos científicos. Vygotsky afirmó solamente que diferentes aspectos de la significación predominan en diferentes tipos de funcionamiento semiótico:

> En el lenguaje hablado, como regla, vamos del elemento más estable y permanente de sentido, de su zona más constante, es decir el significado de la palabra, a las zonas más fluctuantes, a su sentido en general. En cambio, en el habla interna este predominio del sentido por encima del significado que observamos, débilmente expresado, en ciertos casos, en el lenguaje hablado, se aproxima a su límite matemático y ocurre en una forma absoluta. Aquí la prevalecencia del sentido por encima del significado, del sintagma por encima de la palabra y del contexto por encima del sintagma no es la excepción, sino la regla general (1934a, págs. 306-307).

Vygotsky (1934a) y sus discípulos (por ejemplo, Akhutina, 1975, 1978; Luria, 1975a, 1981) han elaborado una explicación de las relaciones entre sentido y significado en sus análisis de la producción del habla. Una de sus principales contribuciones ha sido el afirmar que el habla interna desempeña un papel en la microgénesis de la producción del habla. Se considera que pronto ocupa una posición en la serie de peldaños que llevan al habla externa. Que se requieran varios peldaños para convertir el habla interna en habla externa indica que éstos corroboran el predominio relativo del sentido y del significado en las dos formas del habla.

La afirmación de Vygotsky de que el predominio del sentido por encima del significado es la propiedad semántica más importante y fundamental del habla interna queda reflejada en el hecho de derivar de ésta las dos propiedades restantes. Ambas propiedades incluyen la manera en que la significación de una palabra opera en un contexto intralingüístico. La primera es la «aglutinación». Los comentarios de Vygotsky revelan que para él esta propiedad semántica no era más que una analogía de la noción de aglutinación tal como se ha usado en los estudios tipológicos del lenguaje. Así pues, citó las observaciones de K. Bühler sobre las lenguas amerindias, como el «Delaware», las cuales tienden a la aglutinación. Indicó que dos de las características de la aglutinación tienen un especial interés: «en primer lugar, al tomar parte en la composición de una palabra compleja, palabras separadas a menudo sufren

una abreviación de sonidos de modo que únicamente una parte de éstos se incluyen en la palabra compleja; en segundo lugar, la palabra compleja resultante que expresa un concepto extremadamente complejo emerge como una palabra estructural y funcionalmente unificada, no como una combinación de palabras independientes» (1934a, pág. 307). Vygotsky afirmó que características análogas a las de las lenguas aglutinantes caracterizan el habla interna y aparecen por vez primera en el habla egocéntrica:

> Hemos observado algo parecido en el habla egocéntrica del niño. En la medida en que esta forma de habla se aproxima al habla interna, la aglutinación, como instrumento para formar palabras complejas unificadas, para expresar conceptos complejos, emerge más y más frecuentemente y más y más distintamente. En las producciones del habla egocéntrica, el niño manifiesta una tendencia creciente a realizar combinaciones asintácticas de palabras paralela a la disminución del coeficiente de habla egocéntrica (ibíd.).

La tercera propiedad semántica del habla interna es lo que Vygotsky denominó la «infusión de sentido». Mantenía que, puesto que es más dinámico que el significado de la palabra, el sentido de la palabra sigue leyes de combinación diferentes. La diferencia básica entre los dos, una diferencia que refleja el predominio relativo de los aspectos de la significación tanto descontextualizados como contextualizados, es que el sentido de una palabra queda influido y sufre cambios al tomar parte en un contexto intralingüístico, a diferencia del significado de la palabra. Vygotsky recurrió de nuevo a los textos artísticos para ilustrar y desarrollar este punto:

> Al observar una obra de arte, una palabra absorbe toda la diversidad contenida en sus unidades de sentido y se convierte en equivalente de la obra entera. Esto resulta especialmente evidente en el caso de los títulos de las obras artísticas. En la literatura, el título indica una relación diferente con la palabra que la que se encuentra en la pintura o en la música. Expresa y corona el sentido completo de la obra en un grado mucho más alto, por ejemplo, que en el título de un cuadro. Palabras como Don Quijote y Hamlet, Eugene Onegin y Ana Karenina reflejan en la forma más pura esta ley de la infusión de sentido. En una sola palabra queda contenido el sentido de la obra entera. El título de *Almas muertas* de Gogol es un claro ejemplo de la ley de la infusión de sentido ... atravesando el tejido entero de esta novela, estas dos palabras toman un sentido completamente nuevo, inmensurablemente rico; tal como las esponjas absorben la humedad, aquéllas absorben el mensaje del sentido más profundo de las diversas partes e imágenes de la obra, y quedan completamente saturadas por el sentido hacia el final de la obra. En este punto, estas palabras significan algo bastante diferente de su significado inicial...
>
> En el habla interna observamos algo parecido. En el habla interna, la palabra absorbe el sentido de las palabras anteriores y posteriores, extendiendo casi ilimitadamente los límites de su significado (ibíd., pág. 308).

En resumen, las propuestas de Vygotsky sobre el habla social, egocéntrica e interna incluyen varias afirmaciones implícitas o explícitas. En primer lugar, el habla egocéntrica y el habla interna sirven para controlar y regular la actividad humana. En segundo lugar, un análisis genético de la regulación semiótica debe empezar con el habla social. No puede empezar con formas intrapsicológicas de regulación verbal, es decir con el habla egocéntrica y el habla interna. En tercer lugar, las formas intrapsicológicas de regulación verbal reflejan las propiedades estructurales y funcionales (como la posibilidad de entablar un diálogo) de su precursor interpsicológico. En cuarto lugar, en *contra* de Piaget, el habla egocéntrica no refleja simplemente un pensamiento egocéntrico; antes bien, desempeña un papel importante en la planificación y la regulación de la acción. En quinto lugar, en *contra* de Piaget, los orígenes del habla egocéntrica se hallan en el habla social (a través de la diferenciación de funciones del habla), y el destino del habla egocéntrica es el habla interna. En sexto lugar, es posible identificar características estructurales y funcionales específicas del habla interna mediante el estudio del habla egocéntrica. Estas incluyen la característica sintáctica funcional de la predicación y las características semánticas que derivan de la importancia del sentido en el habla interna, en comparación con el significado.

Las ideas de Vygotsky con relación a la mediación semiótica se desarrollaron en un medio intelectual bastante diferente del actual. En concreto, las discusiones de los formalistas rusos desempeñaron un papel importante en el hecho de prestar atención a cuestiones como la diferenciación de funciones del habla y las correspondientes propiedades formales, funcionalmente específicas, del lenguaje. Esto permitió a Vygotsky realizar sus formulaciones sobre la mediación semiótica de las funciones psicológicas superiores en términos de funciones del habla. Identificó varios pares de funciones del habla, de los cuales la distinción entre funciones indicativa y simbólica es de particular importancia para comprender sus propuestas.

La distinción entre aspectos descontextualizados y contextualizados de la organización lingüística subyace a las propuestas de Vygotsky sobre la mediación semiótica. Ambas tendencias se coordinan y manifiestan en el lenguaje simultáneamente, pero los diferentes tipos de mediación semiótica se apoyan en el potencial de una u otra. El desarrollo conceptual actúa de acuerdo con el potencial de la organización lingüística descontextualizada, y el desarrollo del habla egocéntrica y el habla interna se basa en la creciente contextualización. En este último caso, el contexto lingüístico, y no el contexto extralingüístico, pasa a determinar las propiedades sintácticas y semánticas de los instrumentos de mediación.

5 Extendiendo el análisis semiótico de Vygotsky: referencialidad proposicional y discursiva

El análisis semiótico de Vygotsky puede matizarse y ampliarse a la luz de algunas ideas procedentes de la semiótica, la lingüística y la filosofía del lenguaje. Aunque algunas de ellas no se habían formulado en los tiempos de Vygotsky, otras sí, por lo menos de una forma primitiva; sin embargo, no supo ver qué implicaciones tenían para sus propuestas.

Gran parte de lo que expondré tiene que ver con la noción de referencia tal como la describió W. V. O. QUINE (1960, 1973) y la amplió SILVERSTEIN (1978, 1980a, 1980b). En términos de Quine, la referencia está relacionada con un «aparato para hablar de los objetos» (1973, pág. 81).[1] Este uso del lenguaje contrasta con otros, como indicar deferencia y *status*. Sin embargo, es el más relevante al examinar y extender el análisis sobre la categorización y la función autorregulativa del habla realizado por Vygotsky.

SILVERSTEIN ha distinguido dos tipos de referencialidad que se deben tener en cuenta al analizar el lenguaje:

> *a*) referencia discursiva, o referencia «pragmática»; y *b*) referencia proposicional, o referencia «semántica». Se distinguen por su valor referencial en los signos del lenguaje bien como *extensión*, bien como *intensión*, y se deben considerar separables basándose en si las reglas de las unidades lingüísticas subyacentes se implican necesariamente o no, computando el valor referencial del signo con relación a la situación del hablante (el *contexto*, incluyendo el contexto lingüístico anterior en el discurso) en la instancia en la que el

1. Quine ha indicado en sus descripciones sobre la referencia que los objetos de los que podemos hablar no están limitados a entidades físicas. Al mismo tiempo que considera que los objetos físicos desempeñan un papel esencial en las primeras formas de referir, su descripción trata también de cómo hablamos «de atributos, del número, de conjuntos, de toda clase de objetos abstractos» (1973, pág. 81).

signo aparece. Elementos del lenguaje como los pronombres o los deícticos son esencialmente formas de referencia pragmática del lenguaje, a diferencia de otros elementos del lenguaje como los sustantivos, en cuyo caso la referencia pragmática depende tanto de su valor semántico como de los elementos lexicales subyacentes y de su valor de instancia (ocurrencia de un signo determinado o de un ejemplar) en un contexto específico (1980b, pág. 1).

Una parte de las afirmaciones de Silverstein es que los intentos para analizar la comunicación humana basándose únicamente en la referencia proposicional olvidan aspectos esenciales de los fenómenos lingüísticos implicados en aquélla. Un análisis completo debe reconocer ambos tipos de referencialidad. Consideremos, por ejemplo, una producción de la oración «el perro ayudó a ese hombre». Para su interpretación debemos considerar tanto la referencia discursiva como la proposicional. La referencia discursiva interviene en varios puntos: se necesita información del contexto lingüístico (las producciones precedentes) o del contexto extralingüístico (la presencia de un perro y de un humano adulto del sexo masculino en el contexto en el que se emite la producción) para identificar a los referentes de «el perro» y de «ese hombre». Los referentes de dichas expresiones pueden cambiar en los diferentes contextos de habla. La referencia proposicional también está implicada porque, además de identificar los referentes, la producción transmite información específica acerca de su relación tal como queda definida por el verbo «ayudar». Así, pues, incluso si los referentes de las expresiones «el perro» y «ese hombre» están claramente identificados en una situación de habla, su interpretación varía según digamos «el perro ayudó a ese hombre» o «ese hombre ayudó al perro». Una de las cuestiones de la referencia proposicional es el número y la organización de argumentos en un predicado, lo cual en lingüística a menudo se considera en términos de roles de caso y de marcadores de caso.

Referencia proposicional

La referencia proposicional ha estado en el centro de los estudios de lógica simbólica y en el análisis gramatical formal durante la primera mitad de este siglo. Estos estudios derivan, por una parte, de la obra de figuras tales como G. Frege, B. Russell y de miembros del Círculo de Viena, y, por otra, de F. Sausure, F. Boas, Sapir, L. Bloomfield y N. Chomsky. SILVERSTEIN ha indicado que las ideas de éstos y de sus sucesores representa «el resultado más sutil de la perspectiva tradicional del lenguaje en tanto que expresión patente por excelencia de las facultades racionales» (1980a, pág. 1). Afirma que:

El problema central aquí es el modo en que lenguas diferentes tienen disposiciones formales de unidades en señales explícitas que expresan la sistematicidad de las proposiciones, así como los mecanismos de la referencia (identificable con la cuantificación de las variables lógicas) y los de la predicación (identificables con la especificación de los predicados lógicos). Así visto, el ámbito del análisis del lenguaje por excelencia es la forma que puede ser mínimamente identificada a partir de la proposición cuantificada, esto es de la oración (pág. 1).

En términos familiares a las discusiones contemporáneas en lingüística, la cuestión de la referencia proposicional consiste en cómo las relaciones de caso se indican mediante marcadores de caso (flexiones, orden de las palabras). Tal como SILVERSTEIN indica, la noción de marcas de caso se define aquí como:

la totalidad de los instrumentos formales para indicar qué papel predicativo (o rol proposicional) desempeña la entidad referida por un determinado sintagma nominal en su proposición inmediatamente relevante; es decir, qué codifica una oración o una cláusula. De aquí que los marcadores de caso tengan un valor implícito en el nivel *referencial proposicional* del análisis ... Un ejemplo típico del fenómeno de las marcas de caso es la indicación de los valores referenciales de «agente» y «paciente» en términos proposicionales. Para poder realizar un análisis proposicional del habla es necesario, en parte, determinar alguna disposición coherente que muestre la diferencia entre «el hombre pegó al niño» y «el niño pegó al hombre»... En otras palabras, necesitamos un esquema coherente para especificar 1) cuántas entidades hay en una disposición referencial (proposicional) codificadas por sintagmas nominales en el habla y 2) el principio por el cual ordenarlas en una disposición referencial de nuevo codificada mediante ciertas características formales del habla (1977, pág. 3).

Una premisa fundamental de las teorías que se interesan por el estudio de la referencia proposicional o «función referencial» es que el análisis lingüístico trata de los tipos de signos. Se subraya la relación entre forma lingüística y significado lingüístico independientemente de las variaciones que se produzcan en su uso. Algunos defensores de estas propuestas mantienen que los aspectos del uso plantean problemas para un modelo de realización, mientras que la cuestión principal para el lingüista y el psicólogo cognitivo es examinar la competencia lingüística. Tal como SILVERSTEIN señala:

En esta teoría del lenguaje no nos interesamos por las ocasiones concretas en que se usan determinadas formas lingüísticas, correcta o incorrectamente, para referir y predicar, sino por el sistema gramatical que, al margen de una ocasión determinada, define la posición de cada expresión formal según su capacidad para diferenciarla de un sistema de referencia-y-predicación, y a la inversa. Acabamos con una descripción de las disposiciones formales de las unidades, en el metalenguaje familiar de *constitutividad* (combinaciones lineales jerárquicas de las unidades estructurales) y con una descripción de su

potencial referencial-y-predicativo, en el metalenguaje familiar de sentido lógico (implicación, sinonimia, antonimia, taxonomía, etc.) (1980a, pág. 2).

El modelo que más influencia ha tenido en estos últimos tiempos es el modelo generativo transformacional propuesto por CHOMSKY (1957, 1965, 1981). Sus propuestas han sido ampliamente modificadas en lingüística (FILLMORE, 1968; McCAWLEY, 1968; véase COOK, 1979; LONGACRE, 1983), pero la mayoría de estas modificaciones no alteran sus presupuestos fundamentales. El modelo generativo ha tenido un gran impacto en el estudio de la psicología del lenguaje. En este ámbito, las investigaciones han pasado de las cuestiones tradicionalmente planteadas por teorías psicológicas a la cuestión de cómo las relaciones gramaticales y proposicionales descontextualizadas se representan en la mente humana.

Si Vygotsky hubiera incorporado en sus propuestas las ideas de las teorías modernas sobre la referencia proposicional, ¿qué habría cambiado en su análisis semiótico? Vygotsky dio por sentado que la unidad básica del análisis semiótico es la palabra, mientras que para la mayoría de las modernas teorías de la gramática es la proposición o su representación lingüísticamente codificada. Por eso, Vygotsky no reconoció muchos de los aspectos que hoy día interesan a los lingüistas contemporáneos.

Los presupuestos de Vygotsky pueden ser extendidos —pero no sustituidos— de diversas formas a la luz de los modernos análisis sobre la referencia proposicional. Aunque varios teóricos superaron a Vygotsky al abordar algunos de los aspectos en semiótica, muchas de sus ideas son perfectamente compatibles con las de Vygotsky. Pueden considerarse como una extensión de su sistema teórico más que como un rechazo o incluso como una revisión a fondo de sus presupuestos. Más aún, el análisis semiótico de Vygotsky trataba, en último término, de la mediación y la regulación de la acción humana. Su preocucupación por cómo el análisis semiótico se puede combinar con una explicación de la acción humana diferencia sus hipótesis de aquellas que tratan únicamente de la referencia proposicional. El examen que Vygotsky realizó sobre el papel de los eventos únicos de habla (signos concretos) en la regulación de la acción en curso lo llevaron a tener en cuenta varios aspectos semióticos que, generalmente, los teóricos formalistas no abordan; incluso si revisásemos sus análisis semióticos a la luz de la teoría gramatical contemporánea, muchas de sus ideas básicas acerca de la regulación de la acción humana continuarían diferenciando su teoría de las demás.

La teoría gramatical ha planteado dos aspectos que tienen implicaciones directas para la teoría de la mediación semiótica de Vygotsky: *a*) la relación entre las líneas natural y cultural del desarrollo; y *b*) la definición del significado de la palabra. Estas cuestiones probablemente sólo se pueden advertir si el investigador parte de la oración y no de la palabra como unidad de análisis.

La primera cuestión se refiere a los aspectos del lenguaje que tienen una mayor probabilidad de conectar y sacar partido de los productos de la línea natural del desarrollo. Investigaciones recientes en psicolingüística evolutiva han estudiado la relación existente entre las categorías cognitivas prelingüísticas y las primeras categorías lingüísticas.

Gran parte de estas investigaciones arrancan de la afirmación de que el vocabulario y el desarrollo gramatical inicial reflejan el desarrollo cognitivo prelingüístico. Al resumir estos argumentos, E. CLARK ha indicado que:

> Los niños aprenden muchas cosas acerca de los diferentes objetos, acciones y relaciones antes de que empiecen a hablar. Aprenden a identificar objetos que pueden moverse por ellos mismos y a hacer que otras cosas se muevan: una clase primitiva de «algo que se mueve» que probablemente incluye a las personas, especialmente a los cuidadores adultos familiares al niño y a vehículos como por ejemplo los coches y los trenes. También identifican objetos que ellos mismos u otras personas pueden mover, «algo que se puede mover» como piezas de ropa (zapatos, calcetines, guantes) o juguetes (pelotas, sonajeros, muñecos de trapo). Identifican posibles receptores... lugares... instrumentos... De hecho, podemos decir que los niños ya han organizado gran parte de su conocimiento acerca de categorías de objetos determinados, acciones y relaciones antes de que empiecen a hablar. Aunque es importante distinguir el desarrollo conceptual del desarrollo del lenguaje, aquél proporciona las bases sobre las cuales construir el lenguaje (1979, pág. 149).

Las categorías conceptuales identificadas por Clark son, por lo menos en parte, el resultado de la experiencia y la actividad sensoriomotrices del niño. Tal como BRUNER (1975) ha señalado, la interacción social prelingüística (una forma de interacción social «directa», en términos de Vygotsky) puede también influir en la emergencia de estas categorías. Ciertas rutinas y juegos realizados por las madres y sus hijos son instrumentos que ayudan al niño a estructurar su experiencia de acuerdo con categorías semejantes a las del habla, tales como agente y paciente.

GREENFIELD y J. SMITH (1976) han afirmado que las primeras producciones de una palabra sólo se pueden entender si se tiene en cuenta el rol gramatical (caso proposicional) y la referencia. Consideraban que estas producciones iniciales identificaban el rol que tiene un objeto en un acontecimiento así como el mismo objeto. Por ejemplo, las producciones pueden identificar «algo que se mueve», que generalmente son los instigadores de una acción, como por ejemplo el «papá» emitido al abrirse una puerta, o «mamá» cuando la madre pone los zapatos a su hijo. Las primeras producciones de una palabra pueden también nombrar a «algo que se puede mover», objetos afectados por una acción, como el «cuchara» pronunciado cuando el niño deja caer una cuchara, o puede nombrar receptores, generalmente personas, y lugares. Los niños pueden también utilizar las producciones de una palabra para

hablar de estados que resultan de acciones, como el «down» emitido después de sentarse u «off» después de cerrar la luz * (véase FARWELL, 1977).

Varias investigaciones indican que ciertas categorías cognitivas o roles pueden ser más importantes que otras en los diferentes estadios del desarrollo. Por ejemplo, los niños estudiados por K. NELSON (1973) parecían nombrar objetos «que se mueven» (personas, vehículos, animales), objetos «que se pueden mover» (alimentos, ropa, juguetes) y, no tan a menudo, receptores (personas). Apenas mencionaban lugares e instrumentos. GREENFIELD y SMITH (1976) dieron un paso más y propusieron una secuencia en la adquisición de estos roles: la secuencia empieza con objetos «que se mueven» o agentes, va seguida de objetos «que se pueden mover» u objetos afectados por una acción y, finalmente, por lugares o posiciones y poseedores o receptores.

Esta línea de pensamiento en psicolingüística evolutiva moderna destaca algunas cuestiones importantes que Vygotsky nunca planteó. Vygotsky tomó la palabra como su unidad básica de análisis semiótico y, en consecuencia, pasó por alto un aspecto esencial en el que el habla de los niños puede «conectar» con ciertos aspectos de la acción práctica previa al habla. Esta noción no está presente en sus hipótesis sobre la forma en que las líneas natural y cultural del desarrollo entran en contacto y se transforman mutuamente según un interaccionismo emergente.

La segunda cuestión planteada por la teoría gramatical con implicaciones en las propuestas de Vygotsky se refiere a la categorización basada en el significado de la palabra. El hecho de que tratase las palabras como unidades aisladas le impidió percibir ciertos aspectos cruciales del propio significado de la palabra y de los mecanismos que contribuyen a su desarrollo. En este caso, su análisis semiótico se puede ampliar gracias a la teoría gramatical.

A causa de su interés por las palabras aisladas, la explicación de Vygotsky sobre el desarrollo del significado descansaba solamente en las relaciones signo-objeto y en las inferencias que los niños extraían de aquéllas. Su énfasis en el hecho de que los adultos y los niños pueden coincidir en la referencia aunque no coincidan en el significado sugiere que consideraba que los desacuerdos referenciales son el impulso principal del desarrollo. Se presupone que los niños plantean hipótesis preliminares en cuanto al significado de las palabras, las cuales quedan modificadas como resultado del uso de las palabras por los adultos, quienes las emplean de forma inesperada para los niños (es decir, para referirse a objetos no previsibles) o las emplean con relación a situaciones esperadas por los niños. Este es el principal mecanismo de evolución que postula Vygotsky por lo menos hasta el momento en que empiezan a usarse los conceptos científicos.

El hecho de que Vygotsky no tuviera en cuenta los aspectos planteados

* En inglés ambas acciones utilizan respectivamente las partículas «down» y «off» no traducibles al castellano. [T.]

por una teoría de la gramática le impidió percibir que, dominando los privilegios de ocurrencia de una palabra, tal como los define una gramática, los niños aprenden a dominar ciertos aspectos importantes de lo que él llamaría su significado. Al hablar del trabajo de GREENFIELD y SMITH (1976), señalé que cuando los niños empiezan a usar una palabra perciben más que la relación entre ésta y los objetos no lingüísticos; también perciben su rol proposicional. Este hecho tiene consecuencias importantes para el significado de una palabra, puesto que el contenido lexical y el rol proposicional están relacionados. Por ejemplo, nombres con un cierto contenido léxico (+animado, +humano) son candidatos a «agentes naturales», nombres con otro contenido léxico (−animado, −humano) son candidatos a «pacientes naturales», etc. SILVERSTEIN (1977) ha formulado esta noción en términos de la teoría de la marcación. Ha mantenido la existencia de una jerarquía universal de tipos de sintagma nominal y ha propuesto que cada lengua trata a los sintagmas nominales que quedan por encima de cierto punto en la jerarquía (definida por la especificación de las características del contenido referencial) como agentes naturales, y a los sintagmas nominales que quedan por debajo de un punto determinado como pacientes naturales. El criterio para determinar cómo se tratan los sintagmas nominales en una lengua determinada es saber si están marcados o no según las especificidades de la referencia. En otras palabras, existe una relación muy estrecha entre el contenido lexical de un sintagma nominal y un determinado rol proposicional (tal como se refleja en la estructura superficial de los marcadores de caso).

Dado que los argumentos de Silverstein versan sobre una jerarquía universal, al principio puede parecer que reflejan algún tipo de factores cognitivos subyacentes y que los factores semióticos simplemente codifican, o se aparejan, con estos factores preexistentes. Esta interpretación es insostenible por lo menos por dos razones. En primer lugar, los argumentos de Silverstein se basan en el presupuesto de que un análisis de los tipos de sintagma nominal y de las características que especifican el contenido referencial debe empezar con la situación de habla. Los orígenes de este presupuesto se pueden hallar en el análisis de la situación comunicativa planteado por JAKOBSON (1960). Así, la jerarquía se amplía de sintagmas nominales usados para designar hablante y oyente, hablante, pronombres, indexicales de habla, indexicales de sucesos de habla, etc., a sintagmas nominales cuyo contenido referencial se especifica mediante características tales como +discreto y +calidad. Es decir, se define en términos de los factores implicados en la situación de habla. Así pues, sería un error intentar mantener que simplemente reflejan algún tipo de factores cognitivos no semióticos. La jerarquía puede ser universal, pero es universal a causa de las limitaciones en la forma en que es posible organizar los acontecimientos de habla.

El segundo punto tiene que ver con la diferenciación de las lenguas con relación al uso de la jerarquía de sintagmas nominales. SILVERSTEIN (1977)

propone que, mientras que la jerarquía es universal en sí misma, diferentes lenguas «escogen» diferentes puntos de ésta para distinguir entre sintagmas nominales que tienen el papel de agente y sintagmas nominales que no lo tienen. Al dominar los sistemas gramaticales de diferentes lenguas, los niños dominan diferentes sistemas de lo que Vygotsky llamaría significado de la palabra. Lo que se estima como un buen agente en una lengua puede no estimarse como un buen agente de otra lengua. Estas diferencias destacan el hecho de que las distinciones gramaticales no se relacionan simplemente con categorías cognitivas no semióticas.

Tal como SILVERSTEIN (1977) indica, algunos resultados en investigaciones psicolingüísticas apoyan los argumentos en favor de esta jerarquía. Por ejemplo, DUBOIS e IRIGARAY (1970) realizaron un estudio en el que pidieron a los sujetos que construyeran oraciones (escritas en francés) a partir de ternas de palabras. Observaron que el orden de presentación de los nombres en las ternas tenía algún efecto a la hora de asignar a un ítem una posición en la oración, pero el contenido lexical tenía un rol aún más importante: «es obvio que la correlación animado/inanimado ejerce siempre más influencia que la inercia de la presentación [el orden de los ítems en las ternas]..., cuando se proporciona un nombre animado y un nombre inanimado al interpelado, éste siempre hace del nombre animado el sujeto y del nombre inanimado el objeto o el objeto indirecto (págs. 218-220). De acuerdo con estos resultados, DUBOIS e IRIGARAY mantienen que:

> La función gramatical [en las respuestas] se relaciona, pues, con la naturaleza del hombre (animado/inanimado, inanimado concreto/inanimado abstracto, inanimado contenido/inanimado que contiene, etc.) Si se ofrecen al interpelado dos nombres de naturaleza diferente, las funciones gramaticales que éste les atribuye en la respuesta dependen de la naturaleza de los nombres y de su potencial para la interrelación basado en su pertenencia a una clase de lexemas (pág. 220).

SILVERSTEIN (1977) señala que otros estudios psicolingüísticos como los realizados por H. H. CLARK y J. BEGUN (1971) y C. JAMES (1972) también apoyan la afirmación de que hay una relación esencial entre el contenido lexical de una palabra y sus privilegios de ocurrencia tal como los define la gramática.

Esta afirmación revela que, en el modo de llegar a dominar los privilegios gramaticales de ocurrencia de una palabra, se proporcionan al niño pistas en cuanto a su contenido léxico. Esto especifica aún más la explicación de Vygotsky; una explicación que, de otro modo, se apoyaría únicamente en los desajustes referenciales para explicar el desarrollo del significado de la palabra hasta que el niño se introdujese en los conceptos científicos. Más generalmente, una teoría de la gramática revela que la explicación de Vygotsky sobre el significado de la palabra es incompleta, puesto que no aborda la cuestión del rol proposicional. Por el hecho de empezar con la palabra aislada en lugar de empezar con la oración, no pudo comprender esta cuestión en toda su extensión.

Además de los roles de caso, existen otras relaciones gramaticales que determinan los privilegios de ocurrencia implicados en el significado de las palabras. Por ejemplo, se pueden seleccionar conjuntos de ítems lexicales dentro de una clase general (como la de los nombres) gracias a sus propiedades combinatorias o sus privilegios de ocurrencia tal como están definidos por la gramática de la lengua.

Un ejemplo de esto es la distinción entre nombres «contables» y nombres «incontables», estudiada por autores tales como B. L. WHORF (1956) y J. LUCY (1981, 1984). El inglés asigna implícitamente cada nombre a una de estas dos clases según que tome o no la forma plural (por ejemplo, «mesas» pero no «azúcares»).* Si un nombre puede tomar la forma de plural, se le llama nombre «contable» y se puede enumerar directamente (dos mesas, tres mesas, etc.). Cuando un nombre no toma una forma de plural, se lo llama nombre «incontable» y solamente se puede enumerar mediante el uso de otro material léxico (dos trozos, cucharadas o terrones de azúcar). Se considera que los referentes de los nombres incontables, conceptualmente, no admiten divisiones intrínsecas en su forma y, por lo tanto, requieren que se especifique una unidad (como «un trozo de») para convertirlo en un todo contable. En cambio, los referentes de los nombres contables son vistos como «unidades predeterminadas» y, en consecuencia, no requieren tal especificación.

WHORF (1956) afirmó que la noción de sustancia informe inherente a los nombres incontables en inglés ha conducido a una teoría tradicional que separa sustancia de forma. En esta teoría, los nombres contables se consideran en forma doble porque representan una sustancia informe (cualidad de mesa) y una forma insustancial (en forma de mesa). Para Whorf, esta distinción gramatical parte de los sistemas filosóficos occidentales con relación a la forma y a la sustancia. El hecho de que determinadas lenguas, como el hopi, no utilicen esta distinción significa que puede ser que estas categorías no guíen los patrones habituales del funcionamiento psicológico de los hablantes de esas lenguas.

LUCY (1981) comparó la producción de sujetos hablantes del inglés con la de sujetos hablantes del maya yucateco en una tarea de atención y memoria perceptiva. Se pedía a los sujetos que examinasen una imagen y después, en ausencia de ésta, juzgasen si de otras cinco imágenes había alguna exactamente igual a la primera. Todas las imágenes eran dibujos de una escena habitual de la vida doméstica del poblado yucateco. Cada uno de estos cinco ítems era idéntico al original, pero se le añadía o suprimía un objeto crítico (por ejemplo, en una de las imágenes del test había más grano en el suelo que en la

* Esta misma distinción se puede aplicar al castellano, el cual también otorga cada nombre a una de estas dos clases. [T.]

imagen original). Lucy predijo que los sujetos mayas reconocerían más fácilmente las diferencias en los objetos no estructurados (incontables) que los hablantes del inglés, mientras que los sujetos ingleses identificarían más fácilmente los cambios en los objetos intrínsecamente estructurados (contables). Esta predicción se basa en el hecho de que el inglés trata a muchos objetos como formas y tiene reglas para la pluralización (de los nombres contables), mientras que en el maya yucateco casi todos los nombres son incontables y, por lo tanto, casi todos los objetos son tratados como sustancias informes. Tal como Lucy indica, en la lengua maya «la pluralidad tiende a restringirse a los seres animados y, aun así, no es obligatoria; todos los nombres requieren de otro material morfológico adicional para indicar la "forma" de la sustancia para enumerarlos numéricamente» (1981, pág. 3).

Las predicciones de Lucy sobre las diferentes ventajas de los hablantes del inglés y del yucateco se confirmaron estadísticamente, apoyando las afirmaciones de Whorf sobre la influencia de los patrones lingüísticos en los procesos psicológicos humanos. Estos resultados tienen implicaciones directas para los presupuestos de Vygotsky; de hecho, la siguiente afirmación de VYGOTSKY (1978) podría haber servido como parte de las hipótesis que guiaron los argumentos de Lucy: «Tan pronto como el habla y el uso de signos se incorporan a la acción, la acción se transforma y se organiza según líneas completamente nuevas» (pág. 24). Sin embargo, Vygotsky no consideró distinciones como la de nombres contables e incontables porque se basan en las «propiedades combinatorias» de los ítems léxicos.

Los presupuestos de Vygotsky sobre el significado de las palabras generalmente empiezan con una relación referencial entre signo y objeto en la función indicativa, y terminan con relaciones de significado entre signos en los conceptos científicos y genuinos. Al considerar las distinciones gramaticales en el significado de la palabra, como la diferencia entre nombres contables e incontables, se advierte un nuevo eslabón en este proceso; es decir, al aprender las propiedades combinatorias de una unidad léxica tal como están definidas por la gramática, el niño aprende a dominar un aspecto de su significado. Por ejemplo, al darse cuenta del hecho de que en inglés decimos «dos trozos de madera» pero en cambio «dos sillas», el niño ha comprendido que «madera» es un nombre incontable y «silla» es un nombre contable. Esta no es una distinción que pueda aprenderse mediante una definición ostensiva, y no refleja una verdad necesaria y «real» en cuanto a la realidad material («silla» no es un nombre contable en todas las lenguas). En inglés se aprende al dominar los privilegios de ocurrencia de los numerales y de especificaciones lexicales tales como «trozos de».

Mi examen de la distinción entre nombres contables e incontables trata sólo de una de las muchas distinciones gramaticalmente basadas que Vygotsky ignoró. Un examen más completo de las relaciones gramaticales complejas aportaría otras cuestiones e hipótesis adicionales. Sin embargo, proporciona un ejemplo más en favor de mi afirmación de que incluir un análisis gramatical en los presupuestos semióticos de Vygotsky plantea varias cuestiones que él nunca se planteó. De hecho, al no utilizar el análisis gramatical, no pudo «percibir» estas cuestiones. Las relaciones complejas entre la especificación gramatical y las funciones psicológicas superiores aún esperan ser investigadas a fondo.

La referencia discursiva

El reconocimiento de las implicaciones que tiene la teoría gramatical para los supuestos de Vygotsky no implica asumir que una teoría de la gramática puede simplemente sustituir su análisis semiótico. Los supuestos de Vygotsky tratan de aspectos que van más allá de la referencia proposicional; en concreto, tratan de cómo los signos median los procesos sociales y psicológicos en situaciones espacio-temporales reales. Así, su explicación sobre la mediación semiótica debe tener en cuenta las relaciones entre los signos y sus contextos, es decir, debe tratar de la referencia discursiva.

La referencia discursiva supone aspectos generales sobre la referencia, o lo que QUINE (1973) denominó el «aparato para hablar de los objetos» (pág. 81). Además, los objetos implicados pueden fluctuar de muy concretos a bastante abstractos. No obstante, a pesar del potencial de las expresiones referenciales descontextualizadas, en este caso interesa «calcular el valor referencial del signo con relación a la situación de habla ... en que aparece dicho signo» (SILVERSTEIN, 1980b, pág. 1). Al explicar la naturaleza de la referencia pragmática, Silverstein afirma:

> Aquí ya no se trata de algo fijo, de la contribución constante de la referencialidad al nivel proposicional, que los lingüistas intentaron especificar en términos de características de clase comunes a todas las entidades referidas, sino que tratamos de las entidades específicas referidas y el modo en que el lenguaje se relaciona con ellas. Desde nuestro punto de vista, los mecanismos más interesantes son los mecanismos para mantener la referencia. Un ejemplo del inglés lo constituiría el siguiente trozo de discurso: «Un hombre andaba el otro día por la calle. El ...», donde la unidad «él» indica que el referente de este sintagma nominal es *el mismo* que el referente del sintagma nominal «un hombre» aparecido en primer lugar» (1977, pág. 6).

Así, la interpretación de «él» depende de otros factores además del rol de caso que ejerce en la proposición y de su contenido léxico (es decir, +singular, +animado, +humano, +masculino, etc.).

La noción de referencia discursiva proporciona los fundamentos para reexaminar y extender la explicación de Vygotsky sobre la función reguladora del habla. Empezaré por lo que él denominó la «segmentación psicológica» —es decir, la segmentación entre sujeto psicológico y predicado— del habla ego-

céntrica e interior. Vygotsky estaba bastante interesado por la «sintaxis predicativa» de estas formas de habla. Mantenía que la predicación consiste en la tendencia a preservar «el predicado y sus partes asociadas de la oración a expensas de eliminar el sujeto y otras palabras asociadas a éste» (1934a, pág. 293).

Para poder mantener este argumento, Vygotsky tuvo que distinguir el sujeto y el predicado psicológicos del sujeto y el predicado gramaticales. En base a algunas ideas de la lingüística de sus días, con orientación psicológica, concluyó que «se ha establecido la falta de correspondencia entre sujeto y predicado gramaticales y psicológicos» (ibíd., pág. 271). De acuerdo con Vossler, mantenía que «apenas existe un camino más incorrecto para la interpretación del sentido psicológico de un fenómeno lingüístico que el camino de la interpretación gramatical. Siguiendo por este camino, se llega inevitablemente a malentendidos derivados de la discrepancia entre la segmentación psicológica y gramatical del habla» (ibíd., pág. 271).

Vygotsky prosiguió su explicación sobre la segmentación psicológica y gramatical del habla con el ejemplo siguiente:

> Consideremos la oración «el reloj se cayó».[2] «El reloj» es el sujeto y «se cayó» el predicado. Imaginemos que esta oración es emitida en dos situaciones diferentes; consecuentemente, una misma forma expresa dos pensamientos diferentes. Dirijo la atención de mi interlocutor al lugar donde está el reloj y pregunto cómo ocurrió. La respuesta es «el reloj se cayó». En este caso, la noción del reloj estaba ya en mi conciencia, el reloj es el sujeto psicológico, aquello de lo que se habla. La noción de que el reloj se cayó aparece en segundo lugar. En este caso, «se cayó» es el predicado psicológico, lo que se dice del sujeto. En este caso, la segmentación gramatical y psicológica de la oración coinciden, pero pueden no coincidir.
>
> Estoy trabajando en una mesa y oigo el ruido causado por un objeto que se cae y pregunto qué se cayó. Obtengo la misma oración, «el reloj se cayó». En este caso, la noción de que algo se cayó ocupa un primer lugar en mi conciencia; «se cayó» es lo que se dice, es decir el sujeto psicológico. Lo que se dice del sujeto, lo que ocupa un segundo lugar en mi conciencia, es la noción de reloj, que, en este caso, es el predicado psicológico. En esencia esta idea se puede expresar así: lo que se ha caído es el reloj. En este último caso, los predicados psicológicos y gramatical coincidirían, pero no en el ejemplo anterior. Nuestro análisis demuestra que en una oración compleja cualquier miembro puede ser el predicado psicológico. Cuando algo es el predicado psicológico, en él se coloca el acento lógico, cuya función semántica es resaltarlo» (ibíd., pág. 272).

2. En ruso no hay artículos definidos e indefinidos, por lo tanto el ejemplo de Vygotsky (*Chasy upali*) no implica un referente definido.

Mediante este y otros ejemplos, Vygotsky definió el sujeto psicológico como «de lo que se habla en un sintagma determinado» o lo que está «primero en la conciencia del oyente» (ibíd.), y definió el predicado psicológico como «lo que es nuevo, lo que se dice del sujeto» (ibíd.).

Esta explicación sobre el predicado y el sujeto psicológicos tiene mucho en común con las nociones de «tema» y «rema» (por ejemplo, Firbas, 1966) e información «dada» y «nueva» (por ejemplo, Halliday, 1967) que han desempeñado un papel importante en la lingüística funcional. La distinción realizada por W. Chafe (1974, 1976) entre información dada y nueva es especialmente similar a la distinción de Vygotsky sobre sujeto y predicado psicológicos. Chafe define estas nociones como sigue: «Información dada (o vieja) es aquel conocimiento que el hablante asume que ya está en la conciencia del receptor en el momento de la producción. La llamada información nueva es lo que el hablante intenta introducir con lo que dice en la conciencia del receptor» (1976, pág. 30). Como Vygotsky, Chafe en sus análisis utiliza la noción de conciencia. De hecho llega a decir que «la clave para esta distinción es la noción de conciencia» (ibíd.).

Estas sorprendentes semejanzas entre las explicaciones de ambos teóricos indican que la noción de Vygotsky sobre segmentación psicológica implica esencialmente la misma distinción de Chafe sobre información dada y nueva. Tal como he indicado (Wertsch, 1979b), entre ambos hay diferencias, porque Vygotsky estaba interesado por el habla a sí mismo, mientras que Chafe se interesa por el habla para otros. No obstante, las dos explicaciones sobre las relaciones forma-función tienen muchos puntos en común. Este hecho es útil puesto que Chafe ha proporcionado un análisis más detallado de los mecanismos lingüísticos más relevantes y, en consecuencia, ha proporcionado los instrumentos para extender y comprobar las afirmaciones de Vygotsky (véase Wertsch, 1979b).

Al considerar la información dada nos encontramos con el criterio de cómo analizarla mediante criterios objetivos. Decir que información dada es aquello de lo que se habla o aquello que ocupa un primer lugar en la conciencia (Vygotsky) o decir que es un conocimiento que se presupone que está en la conciencia (Chafe) nos lleva a preguntarnos sobre cómo se conoce cuando se necesita. Afortunadamente, existen criterios objetivos para aclarar y comprobar nuestras intuiciones: se puede examinar la propia forma de habla y el contexto en que ésta ocurre. Tanto Chafe como Vygotsky utilizaron la evidencia de las formas de habla hasta cierto punto, pero no proporcionaron una explicación sistemática de los factores contextuales y de su relación con dichas formas. Esto los condujo a establecer afirmaciones que no pueden explicar aspectos importantes de la referencia discursiva.

La reformulación que propongo sobre la relación entre habla y contexto empieza por abordar la forma del habla. En el análisis de Vygotsky de «el reloj se cayó» no había cambios en la forma superficial cuando la oración se

usaba en contextos diferentes.[3] En la mayoría de casos, sin embargo, la forma de la producción sufre cambios objetivos. Hay una tendencia hacia lo que Chafe (1976) ha denominado la «atenuación» de las formas superficiales asociadas con la información dada, es decir el sujeto psicológico. Indicó que la porción de una oración que aporta la información dada se caracteriza por un tono bajo, y por una tendencia a pronominalizar los nombres. Vygotsky hablaba de la forma más extrema de atenuación —la elisión— cuando decía que el sujeto psicológico es elidido.

En un análisis de la atenuación en el habla egocéntrica he estudiado los factores contextuales implicados en el proceso de determinar qué partes de una producción se reducen o suprimen por completo (WERTSCH, 1979b). Es necesario tener en cuenta el patrón de acción de un niño que utilice el habla egocéntrica así como los objetos presentes en el contexto. Consideremos, por ejemplo, el siguiente segmento de habla egocéntrica de un niño de dos años mientras junta piezas de un *puzzle* que contiene figuras de animales.

1. Hmm? Oh qu-oh, encontrado pato. Serpiente. Serpiente. Rompe.
2. Perrito.
3. Ta gu du. Esto serpiente, serpiente. Hola brak. Oh. Serpiente.
4. Ooh. Waa. Owass. Eee-eee. Si abre. Aando. El sale. Hola mono.

Se trata del habla egocéntrica (WERTSCH, 1979b, pág. 93) de un niño de dos años, por lo que no es sorprendente que sea bastante primitiva; incluye varios ejemplos de lo que KOHLBERG y sus colaboradores (1968) denominaron «juego de palabras».

No obstante, en este caso trataré de la naturaleza de la atenuación. El factor crucial aquí es el patrón de acción que el niño realiza en el momento del habla. El hecho de que no mencione la estructura del *puzzle* implica que presupone la estructura en la cual se realizan acciones repetidas con unas piezas. Lo que cambia (es decir, lo que es nuevo) en cada una de estas acciones es la identidad de la pieza (un pato o una serpiente); lo que permanece constante (lo conocido) es la identidad del objeto en el que estas piezas se deben colocar o insertar.

Así, en este caso, un determinante contextual crucial de la atenuación es el patrón de la acción realizada. Esto se puede demostrar alterando el patrón de acción. Por ejemplo, si cambiásemos de una acción en la que varias piezas se insertan en una única estructura de *puzzle* por una en la que una única pieza se inserta en varias estructuras de *puzzle* diferentes, las producciones se referirían a una nueva estructura de *puzzle* en lugar de a una pieza nueva. Este

3. En realidad, en los dos contextos señalados por Vygotsky probablemente cambiarían el tono y la organización de los acentos de la producción. Así pues, incluso en este caso, algún aspecto de la forma reflejaría el contexto en el que fue usada.

cambio demuestra que el patrón de acción realizado en el contexto de habla determina qué se menciona y qué no.

Esto no significa, sin embargo, que el patrón de atenuación en el habla egocéntrica se determine únicamente tomando como base el patrón de acción en el contexto de habla. Además, otros factores tales como la presencia física de los objetos influyen en lo que se dice y lo que no. El habla egocéntrica de los niños generalmente no menciona objetos ausentes, sea cual fuere el patrón de acción implicado. Este hecho sobre la doble determinación de lo que se dice y lo que no en el habla egocéntrica plantea algunos problemas para una explicación basada en una noción simplista de conciencia. En lugar de dicotomizar la información entre lo que está y lo que no está en la conciencia del hablante, debemos tener en cuenta múltiples determinantes y formas de presuposición.

El problema de una explicación dicotómica de la información se agrava porque no siempre se aporta el mismo grado de información, tal como reflejan algunos casos de habla egocéntrica citados en uno de mis trabajos (WERTSCH, 1979a). Cuando un niño mencionaba piezas de un *puzzle* se observaban producciones como «una pequeña», «ésta» y «una blanca». Todas estas producciones implican atenuación (pronominalización o elisión parcial) a pesar del hecho de que son «nuevas» en términos del patrón de acción implicado. En la producción 4 citada, «él» parece ser un ejemplo de esto. Todas estas producciones, por lo tanto, presentan una misma contradicción: mencionan información nueva, pero formalmente respetan el criterio de la información dada o el sujeto psicológico.

Estos problemas están relacionados con la noción de conciencia formulada por Vygotsky y Chafe. En esta noción se relaciona la atenuación con la simple presencia o ausencia de información en la conciencia de un hablante. En lugar de esta noción de conciencia, propongo que el concepto general de presuposición pragmática sea una herramienta analítica apropiada para estudiar la atenuación en el habla autorregulativa.

La presuposición pragmática es un aspecto de la referencia discursiva y, en consecuencia, trata de las relaciones indexicales entre producción (o, de forma más general, un signo determinado) y contexto. Una producción implica presuposición cuando «requiere» (es decir, presupone) información del contexto para computar su valor referencial. Tal como Silverstein indica en su análisis de los índices referenciales:

> Con relación a ... los índices referenciales ... podríamos decir además que el signo presupone el aspecto de la situación de habla. Es decir, un índice concreto es ininterpretable referencialmente si no se conoce algún aspecto de la situación.
>
> Un caso especialmente claro de una proposición de este tipo lo observamos en el funcionamiento de los deícticos; en inglés, por ejemplo, este y aquel

en el singular ... El referente del signo ... debe ser identificable, debe «existir» cognitivamente, para que se pueda interpretar el elemento deíctico (1976, pág. 33).

En los ejemplos de WERTSCH (1979b) arriba citados se necesitaba información del contexto para identificar el referente. En estos casos, la propiedad de la situación de habla que hizo posible que el referente «existiera cognitivamente» era la presencia física del objeto en el contexto extralingüístico. Este segundo correlato contextual extralingüísico de la atenuación contrasta con el primer factor antes identificado: el patrón de acción que se realiza en el contexto. Los dos factores contextuales (además de otros) a menudo operan conjuntamente, aunque no necesariamente. Son analíticamente distintos y pueden, de hecho, variar independientemente. Pero al ser ambos abordados, se evidencia que en una situación de habla son varios los factores que dan origen a la atenuación.

Relaciones indexicales extralingüísticas e intralingüísticas

En su definición de referencialidad discursiva, Silverstein indicó que, además del contexto extralingüístico, el contexto de una situación de habla incluye «el contexto del lenguaje anterior en el discurso» (1980b, pág. 1). Así, el contexto extralingüístico es solamente un aspecto de la situación de habla que puede determinar qué existe cognitivamente y, por tanto, qué se puede presuponer. En una situación de habla pueden existir objetos que hayan sido introducidos mediante la propia habla. En el ejemplo de Silverstein de «Un hombre... El», el objeto (el hombre) existe cognitivamente, no porque esté físicamente presente en el contexto extralingüístico, sino porque su existencia e identidad han sido creadas mediante el habla. Es posible computar el valor referencial de la forma atenuada «El» porque ahora se presupone un objeto creado lingüísticamente. En estos casos, la presuposición pragmática se basa en relaciones indexicales intralingüísticas y no, como alguien pudiera suponer, extralingüísticas.

Investigaciones recientes en psicolingüística evolutiva han arrojado luz sobre la relación entre la emergencia de las relaciones indexicales extralingüísticas y las intralingüísticas. Estos trabajos indican que los niños dominan primero las relaciones indexicales extralingüísticas y que posteriormente, usando dichos mecanismos formales, diferencian la función indexical intralingüística. Los resultados obtenidos por investigadores tales como GREENFIELD y P. ZUKOW (1978) muestran que el contexto extralingüístico empieza a tener un papel en el habla a una edad muy temprana. Greenfield y Zukow estudiaron la realización verbal de niños que empleaban ítems del vocabulario para expresar diferentes aspectos de determinados contextos extralingüísticos pero que estaban en el estadio holofrásico, o de una única palabra, y que, por lo tanto, podían pronunciar sólo una palabra en cada emisión.

Al analizar el habla de estos niños, Greenfied y Zukow se plantearon la siguiente cuestión: «Dado un niño en el estadio de una palabra, el cual puede referirse a un evento complejo estando sin embargo limitado a emitir una única palabra, ¿podemos caracterizar qué elemento del evento referencial será seleccionado para ser emitido verbalmente?» (1978, pág. 287). Para responder a esta cuestión utilizaron varios procedimientos para analizar las producciones de una palabra. Por ejemplo, el método de la imitación selectiva determinaba qué aspecto de la producción de un adulto sería repetido por el niño. Los objetos que mencionaba estaban siempre presentes físicamente en la situación. Un tipo de producciones a imitar en este contexto incluían un objeto constante y una colocación variable. En cada una de las producciones de la madre (M) citadas a continuación, el niño (N) tenía que colocar el mismo pájaro de juguete en un lugar diferente y repetir las producciones de la madre:

M: (M sitúa un cochecito, una silla, una silla alta y una caja cerca de N; M ofrece el pájaro a N). Sienta al pájaro en el cochecito.
N: Sienta.
M: (M ofrece de nuevo el pájaro a N). Sienta al pájaro en la silla.
N: Silla.
M: (M ofrece de nuevo el pájaro a N). Sienta al pájaro en la silla alta.
N: Silla alta.
M: (M ofrece de nuevo el pájaro a N). Pon el pájaro en la caja.
N: Caja.

(Reproducido de GREENFIELD y ZUKOW, 1978, pág. 312)

En esta secuencia de producciones, una vez que se hubo establecido un patrón de acción repetido (después del primer turno de la madre y el hijo), la imitación selectiva que el niño hacía de las producciones de su madre estaba limitada a lo que cambiaba, es decir, a la colocación del objeto. En este patrón de acción no se mencionaba ni el aspecto recurrente ni el objeto usado (el pájaro). Así pues, incluso en estos primeros estadios del desarrollo, existen evidencias de que la presuposición pragmática, basada en las relaciones indexicales extralingüísticas, influye en los patrones de habla. Aquí el contexto queda definido por los objetos y por los patrones de acción que están físicamente presentes en el evento de habla.

Las formas lingüísticas que utilizan las relaciones indexicales intralingüísticas se dominan mucho más tardíamente. A este respecto, es relevante el estudio de KARMILOFF-SMITH (1979) sobre cómo los niños (de los tres a los once años) dominan el uso de los determinantes en francés. Observó que los niños tienden a usar los determinantes en francés para establecer la referencia extralingüística mucho antes de que puedan usarlos para crear y mantener la referencia solamente por medio de instrumentos lingüísticos.

Varios de los trabajos de Karmiloff-Smith reflejan este patrón. En un estudio sobre la producción de mecanismos anafóricos, un experimentador manipulaba un muñeco y una muñeca de manera que primero el uno y luego la otra realizaban una acción sobre un objeto (empujándolo, saltando por encima de él, tocándolo, derribándolo). En la condición que abordaré había tres objetos, pero ambos muñecos actuaban únicamente sobre uno de ellos. El experimentador hacía que el muñeco realizase una acción sobre el objeto y pedía al niño que relatase lo que había ocurrido; a continuación hacía que el segundo muñeco realizase la misma acción sobre el mismo objeto y pedía de nuevo al niño que relatase lo que había ocurrido. Este procedimiento se representa del modo siguiente (reproducido de KARMILOFF-SMITH, 1979, pág. 124):

Acción del E.	Respuesta esperada del niño
El muñeco actúa sobre X	Le garçon a fait tomber une des X/une X [El niño hace caer a una de las X/una X]
La muñeca actúa sobre X	La fille l'*a* fait tomber/ a fait tomber *la* X/ *la même* X [La niña *la* hace caer/ hace caer *la* X/ *la misma* X]

Lo que aquí nos interesa es el uso de los determinantes en la segunda producción. En concreto, me interesa la aptitud de los niños para usar una expresión referencial que refleje las relaciones indexicales intralingüísticas entre la primera y la segunda mención del objeto que se está manipulando (derribando en el caso citado).

KARMILOFF-SMITH (1979, pág. 134) aporta resultados que muestran una tendencia evolutiva clara con relación al uso de las expresiones referenciales, una tendencia que se prolonga hasta estadios más tardíos de la infancia (los once años). Para tener una idea clara de lo ocurrido en este estudio consideremos los tipos de ítems usados por los sujetos. Los ítems que fueron puntuados como expresiones referenciales adecuadas incluían el artículo definido más un localizador, el artículo definido anafórico, el artículo definido más un reverbo, el artículo definido más «mismo» y el pronombre anafórico. Las expresiones referenciales inadecuadas usadas con más frecuencia fueron los artículos definidos deícticos, que generalmente se reducían con la edad. Con relación a esta categoría, Karmiloff-Smith hace el siguiente comentario:

> Fue necesario distinguir entre aquellos niños que en primer lugar usaron una expresión referencial indefinida y que después utilizaron el artículo definido en referencia a la segunda acción realizada sobre el mismo objeto, de aquéllos que usaron el artículo definido para la primera y la segunda acción realizadas sobre el mismo objeto. Estas últimas fueron clasificadas como «artículo definido deíctico», puesto que el artículo definido empleado para la primera acción resulta evidente por el contexto, pero no va precedido de una referencia previa (ibíd., pág. 126).

En los casos codificados como artículo definido, quedaba claro que eran las relaciones indexicales extralingüísticas (especialmente la deixis) y no las relaciones indexicales intralingüísticas (la anáfora) las que motivaron el uso del artículo definido. El otro tipo de expresiones referenciales inadecuadas más usadas en la segunda mención fueron los artículos indefinidos. En este caso, de nuevo, el uso de estas expresiones referenciales indicaba que no se habían advertido las relaciones indexicales intralingüísticas. Por ejemplo, un niño que emplea una expresión como «un lápiz» para identificar el mismo objeto por segunda vez no ha reconocido la conexión intralingüística potencial creada por la producción anterior. Karmiloff-Smith resume los resultados de estos experimentos en los siguientes términos:

> Enlazar intralingüísticamente es un problema difícil para el niño pequeño, algo que sólo es capaz de intentar realizar mediante múltiples marcas... Los resultados de este experimento apoyaron la hipótesis explicativa de que el artículo definido funciona primero como un deíctico... El artículo definido apunta claramente al referente objeto de atención, aunque sea diferente del que se acaba de mencionar. En otras palabras, no se usa el artículo definido para enlazar a los referentes intralingüísticamente... Las evidencias aportadas por este experimento son quizás el apoyo más claro en favor de la hipótesis concerniente a la naturaleza deíctica del artículo definido, lo que también indican los resultados de otros experimentos (ibíd., págs. 140-141).

Además de estudios sobre producción del habla, Karmiloff-Smith realizó estudios sobre comprensión. Para analizar la comprensión de los mecanismos anafóricos por parte de los niños, realizó un estudio que, en términos generales, invertía el procedimiento del estudio sobre producción señalado. En este estudio, pidió a niños de edades comprendidas entre los tres años nueve meses y los diez años diez meses que utilizasen dos muñecas y varios otros objetos para realizar una acción descrita por el experimentador. KARMILOFF-SMITH (1979, pág. 204) observa el mismo patrón evolutivo encontrado en sus estudios de producción del habla. Las relaciones indexicales extralingüísticas (en este caso reflejadas por el uso de los artículos indefinidos) aparecen a una edad temprana, pero las relaciones indexicales intralingüísticas no se dominan hasta mucho más tarde. Karmiloff-Smith indica que las diferencias en este caso no se pueden explicar solamente mediante un contraste entre la referencia definida y la indefinida, puesto que «el artículo definido en su función deíctica se comprende muy pronto» (ibíd.).

Karmiloff-Smith, a partir de sus estudios sobre producción y comprensión, llega a las siguientes conclusiones de carácter general:

> Los niños pequeños ..., para establecer una referencia, confían más en las características extralingüísticas. Sólo a partir de la segunda fase [aproximadamente de los cinco a los ocho años] los niños, en casos de ambigüedad, utilizan medios intralingüísticos, primero realizando sobreextensiones y, posteriormente, en la tercera fase [aproximadamente de los ocho a los doce años], empleando el sistema adulto... Es razonable, pues, plantear la hipótesis de que a partir de los ocho o los nueve años tiene lugar un desarrollo lingüístico esencial, es decir, el niño puede realizar análisis de una producción mucho más abstractos y ya no necesita claves intralingüísticas ni extralingüísticas (1979, págs. 226-227).

HICKMANN (1980a, 1980b, 1982, 1985) ha extendido estas hipótesis usando un conjunto de procedimientos experimentales y materiales algo diferentes. En su estudio, se pidió a niños de cuatro, siete y diez años y a adultos que mirasen una película en la que unas marionetas realizaban un discurso y una acción, y a continuación se les pidió que narrasen el contenido de la película a alguien de quien se suponía que no la conocía. Este contexto narrativo se estructuró de modo que los sujetos no podían apoyarse en relaciones indexicales extralingüísticas para establecer y mantener la referencia. Se diferencia, por lo tanto, de las situaciones experimentales planteadas por Karmiloff-Smith, en las que los objetos estaban siempre presentes en el contexto extralingüístico. Una de las medidas usadas por Hickmann para evaluar la realización de los sujetos fue la primera mención de los referentes en las narraciones. Categorizó todos los casos de primera mención de un referente como efectivos, no efectivos o mixtos. Eran efectivos si correspondían a las categorías artículo indefinido (por ejemplo, «un perro»), frase existencial indefinida («Había un perro») o frase de carácter indefinido introductoria de tema («Era la historia de una rana»). La primera mención no se consideraba efectiva cuando correspondía a las categorías artículo definido (por ejemplo, «la rana»), pronombre de tercera persona («El dijo "hola"») o a una construcción inadecuada con posesivo («Su amigo tenía una caja»). Eran mixtas si eran introducidas con una frase definida introductoria de tema (por ejemplo, «Era la historia del elefante y un león»).

Como en los estudios de Karmiloff-Smith, los resultados observados por Hickmann confirman la afirmación de que la presuposición pragmática basada en las relaciones indexicales intralingüísticas no se domina hasta estadios tardíos. En los estudios de Karmiloff-Smith, los niños, hacia los ocho años, empezaban a utilizar sistemáticamente las relaciones indexicales intralingüísticas para producir o comprender una expresión que mencionaba a un objeto por segunda vez. En el estudio de Hickmann, los niños, entre los siete y los diez años, empezaban a introducir referentes, creando de modo adecuado su existencia e identidad y, por tanto, sirviendo como fundamento de la presuposición pragmática.

Implicaciones de la distinción entre relaciones indexicales extralingüísticas e intralingüísticas

La distinción entre las relaciones indexicales extralingüísticas y las intralingüísticas y su dominio sucesivo a lo largo de la ontogénesis tiene importantes consecuencias para la mediación semiótica de las funciones psicológicas superiores. Una vez que el niño domina las relaciones indexicales intralingüísticas, puede empezar a operar sobre una nueva categoría de objetos: aquellos objetos cuya existencia e identidad son creadas mediante el habla. Ahora el habla empieza a servir de contexto.

El dominio de los mecanismos lingüísticos de representación de las relaciones indexicales intralingüísticas por parte de los niños implica dos tipos de consecuencias para la perspectiva vygotskyana.

Las investigaciones en psicolingüística evolutiva señalan que, mientras que el habla de los niños refleja las relaciones indexicales extralingüísticas a una edad muy temprana, las relaciones indexicales intralingüísticas no se empiezan a utilizar efectivamente hasta mucho más tarde (entre los ocho y los doce años). Este hecho es de crucial importancia para explicar el habla autorreguladora. Significa que, hasta un momento relativamente tardío, la atenuación se basa principalmente en las relaciones indexicales extralingüísticas. Las investigaciones en psicolingüística evidencian que los niños no desarrollan instrumentos eficaces para representar las relaciones indexicales intralingüísticas hasta después de ese momento.

El tipo de objeto representado y manipulado en el habla autorreguladora cambia con la emergencia de la aptitud para representar relaciones indexicales intralingüísticas. En lugar de limitarse a representar objetos que están físicamente presentes en el contexto extralingüístico, el niño puede ahora también representarse objetos cuya existencia e identidad se pueden crear mediante el habla. Esto constituye una extensión y una revisión de la explicación de Vygotsky sobre el desarrollo del habla autorreguladora. Sus observaciones implican que, una vez que el habla egocéntrica se sumerge para formar el habla interna, no se producen más cambios en su naturaleza. Vygotsky situó la emergencia del habla interna aproximadamente a la edad de siete años.

Los datos observados parecen indicar que los niños no dominan la representación de las relaciones indexicales intralingüísticas hasta después de esta edad. Por tanto, *después* de la emergencia del habla interna parece producirse un cambio en la mediación semiótica de los procesos psicológicos superiores. Un nuevo tipo de objeto empieza a formar parte de la representación psicológica y, en general, de los procesos psicológicos superiores. La existencia e iden-

tidad de este nuevo tipo de objeto está aún ligada al contexto del habla, pero ahora el contexto es intralingüístico además de extralingüístico. Así pues, uno puede tratar con objetos que no están físicamente presentes, además de tratar con aquellos que sí lo están.

Uno de mis presupuestos era ver que los resultados observados en los estudios sobre producción y comprensión de las producciones verbales externas son relevantes al abordar los instrumentos de representación interna. Algunos lectores pueden presentar objeciones a esta hipótesis arguyendo que las aptitudes cognitivas y representacionales internas pueden existir independientemente, y antes, de su manifestación externa mediante el habla. Es decir, se podría mantener que los estudios sobre producción y comprensión por mí revisados no necesariamente aportan datos en cuanto a los orígenes de las aptitudes representacionales internas de los niños.

Este contraargumento, no obstante, no tiene en cuenta la relación entre representación interna y procesos semióticos externos. En los casos estudiados, los datos sobre la realización verbal externa son relevantes porque las aptitudes representacionales en cuestión están directamente relacionadas con los requisitos que la actividad lingüística impone. Estas mismas cuestiones sobre las relaciones indexicales internas, objetos creados lingüísticamente, etc., enfrentan al niño con desafíos semióticos específicos, los cuales dan lugar a mecanismos de representación interna. Esto no significa que los objetos abstractos se puedan representar únicamente mediante el habla; pero el niño se enfrenta constantemente con la tarea de crear y mantener la referencia, y de aquí que sea la principal fuerza para desarrollar ciertas aptitudes representacionales. Los requisitos sobre cómo los objetos deben ser referidos en el discurso (por ejemplo, se debe indicar claramente su existencia e identidad) imponen un conjunto de condicionamientos en la forma de representación psicológica implicada. Es difícil imaginar cómo estos requisitos representacionales podrían emerger únicamente a partir de la participación en actividades no semióticas y no comunicativas. Estos requisitos se construyen en la interacción mediada lingüísticamente en la cual se invita al niño a participar. Simplemente hablando con otros, los niños se enfrentan a la necesidad de tratar con objetos que existen cognitivamente porque han sido introducidos mediante el habla.

Así pues, en lugar de ver el dominio del habla externa como algo derivado del dominio de los instrumentos de representación interna, debemos ser conscientes de que la conexión causal puede moverse en sentido opuesto en determinados procesos semióticos: los instrumentos de representación interna emergen en respuesta a los requisitos para producir y comprender el habla externa. Basándome en estos presupuestos analizo las consecuencias de las recientes investigaciones en psicolingüística evolutiva para una explicación del habla egocéntrica e interna.

Los trabajos sobre referencia discursiva tienen también consecuencias para las propuestas de Vygotsky con relación a su explicación del desarrollo conceptual. Su noción de los conceptos genuinos tiene que ver con las relaciones entre tipos de signos abstractos. Puesto que estas relaciones se definen gracias al sistema semiótico en el que estos tipos de signos existen, para Vygotsky se trataba de una cuestión de referencia semántica o proposicional. Así, su explicación de los conceptos genuinos se basa en principios teóricos analíticamente diferentes de aquellos que gobiernan la referencia discursiva.

Aunque reconozco la diferencia analítica entre referencialidad proposicional y discursiva, entiendo que una explicación de las transiciones ontogenéticas que conducen al dominio de los conceptos genuinos debe tener en cuenta cuestiones como la referencia discursiva. Advirtiendo este hecho se puede completar la explicación de Vygotsky sobre el desarrollo de los conceptos. Aunque identificó los estadios de complejos, pseudoconceptos y conceptos, Vygotsky no proporcionó una explicación adecuada sobre cómo y por qué el niño progresa de un estadio a otro. Atribuyó este desarrollo a las demandas de los adultos en el marco de la comunicación. A este nivel general estoy completamente de acuerdo con él; sin embargo, Vygotsky entendía estas demandas comunicativas principalmente en términos de las relaciones signo-objeto (en el caso de los complejos y los pseudoconceptos), por lo menos hasta que el niño asiste a la escuela. Con la escolarización, según Vygotsky, el niño se introduce en las relaciones signo-signo, produciendo y comprendiendo conceptos científicos y definiciones abstractas o descontextualizadas. Su descripción de los conceptos científicos indica que consideraba que éstos proporcionaban la primera experiencia real del niño con las relaciones entre signos.

Sin embargo, dicha explicación no tiene en cuenta algunas áreas cruciales del funcionamiento semiótico que implican otros modos de relación signo-signo. Dominando los mecanismos lingüísticos implicados en el tipo de relaciones indexicales intralingüísticas antes señaladas, el niño da un primer paso importante en el desarrollo de las relaciones signo-signo, que culmina en los conceptos genuinos.

Esta afirmación, evidentemente, no implica que las relaciones signo-signo encontradas en los conceptos científicos se puedan reducir a las observadas en las relaciones indexicales intralingüísticas. Las primeras implican tipos de signos y existen independientemente del contexto de uso, mientras que las segundas implican signos contextualizados y son inherentemente dependientes del contexto. La conexión entre ambas se da al nivel de relaciones intralingüísticas en general. Cualquier examen que intente comprender las relaciones intralingüísticas y el papel de éstas en el desarrollo cognitivo incluiría una larga lista de relaciones de este tipo. Consideraré únicamente tres tipos de relación intralingüística en una breve explicación sobre cómo los niños desarrollan la habilidad para operar sobre el mismo lenguaje.

En primer lugar, diré que las relaciones indexicales intralingüísticas desempeñan un papel en este desarrollo. En este aspecto, es importante dominar los instrumentos lingüísticos necesarios para crear y mantener la referencia. Me

interesa aquí la habilidad para crear y mantener la referencia únicamente mediante instrumentos lingüísticos, un aspecto de la referencia discursiva que contrasta con el basado en las relaciones indexicales extralingüísticas. En términos de M. A. K. HALLIDAY y R. HASAN (1976) se trata de un contraste entre referencia endofórica y exofórica. Con la emergencia de la habilidad para representar y operar con relaciones indexicales intralingüísticas, aparece ante el hablante/oyente la posibilidad de emplear el propio lenguaje como contexto de referencia. Los referentes son aún objetos no lingüísticos, pero su existencia e identidad son creadas y mantenidas mediante el habla. La tabla 2 representa los objetos y las relaciones implicados en este primer tipo de relación intralingüística.

TABLA 2. *Relaciones indexicales intralingüísticas: tipo I (referencia endofórica)*

Signo dado (por ejemplo: «un hombre») ———	Signo dado (por ejemplo: «él»)
se refiere a ↘	↙ se correfiere a
Objeto no lingüístico	

El segundo tipo de relación es también una forma de relación indexical intralingüística (es decir, una relación entre signos particulares [signos dados]). A diferencia del primer tipo de relación, donde el referente no era lingüístico, aquí el referente es lingüístico. Así, tanto el referente como la expresión referencial tienen que ver con el discurso (signos dados). Siguiendo a HICKMANN (1980a, 1985) y a SILVERSTEIN (1976, 1985), atribuiré el término «metapragmática» a este uso del habla. HICKMANN (1985) ha señalado que uno de los usos metapragmáticos del habla ocurre «cuando el habla se refiere al habla —por ejemplo, cuando el hablante usa el habla en una situación para representar el habla que había sido emitida en otra situación» (pág. 241). Por ejemplo, en el estilo indirecto, producciones como «contestó: "yo no lo sé"», el hablante se refiere a un segmento del discurso y predica algo de él. El signo dado «contestó» se refiere a un evento de habla constituido lingüísticamente. Además, el valor referencial del signo «yo» se debe calcular con relación al referente constituido lingüísticamente. Se refiere al hablante de la producción referida, no al hablante de toda la producción.

Una explicación completa de los usos metapragmáticos del habla y de los mecanismos metapragmáticos supondría una multitud de cuestiones complejas que no voy a examinar (para una revisión de estos aspectos véase HICKMANN, 1985, y SILVERSTEIN, 1976, 1985). Al plantear esta cuestión, lo que me propongo es identificar una segunda manera por la que el lenguaje puede empezar a servir de contexto. En el primer tipo de relación intralingüística, el uso de los mecanismos pragmáticos ya implicaba un contexto creado mediante el habla. En aquel caso, la cuestión era cómo es posible usar el lenguaje para establecer la existencia e identidad de un referente no lingüístico. En el segundo tipo de relación intralingüística, una producción, sus participantes y otros componentes de la situación de habla, pueden devenir referentes. Así, decir que el lenguaje sirve de contexto en los usos metapragmáticos significa algo completamente diferente. Los objetos y las relaciones implicadas en los usos metapragmáticos del habla se presentan esquemáticamente en la tabla 3.

TABLA 3. *Relaciones indexicales intralingüísticas: tipo II (usos metapragmáticos del habla)*

Signo dado *a* ——— (por ejemplo: «yo no lo sé», emitido por el hablante A)	Signo dado *b* (se refiere a *a*) (por ejemplo: «El dijo: "yo no lo sé", emitido por el hablante B para reseñar la producción de A)

HICKMANN (1985) ha realizado varias investigaciones sobre el uso de los mecanismos metapragmáticos tales como el estilo indirecto. Ha observado que, del mismo modo que los mecanismos para representar la referencia endofórica, los mecanismos metapragmáticos se dominan bastante tarde. Por ejemplo, en un estudio sobre cómo niños de cuatro, siete y diez años usaban el estilo indirecto cuando narraban los contenidos de una película, Hickmann observó que «en conjunto, tanto los niños de diez como los de siete años usaban mecanismos coherentes cuando reseñaban el habla de los participantes ..., mientras que los niños de cuatro años, cuando se referían al habla de los participantes, usaban a menudo estructuras incoherentes o, simplemente, no las usaban» (1985, págs. 250-252). Hickmann ofrece el ejemplo siguiente de una narración de un niño de cuatro años en la que es especialmente sorprendente la falta de mecanismos metapragmáticos desarrollados. (Las comillas han sido insertadas por Hickman en aquellos puntos en que piensa que se produce un cambio de hablante; A2 se refiere al segundo experimentador adulto de la situación).

> El asno está enfadado ... porque «metí mis juguetes en el cajón... Ahora me llevo éste a la escuela (A2: uh-huh). Me parece que estás intentando *engañarme* ...» «Yo no...» «*Tú* eres —*tú* h- *tú*... lo cogiste. Estoy muy enfadado contigo.»

«¡No... no me entiendes! (A2: uh-huh) B — bien yo... yo soy tu amigo. Vamos a jugar.» «Muy bien.» (Se ríe) (1985, pág. 252).

Basándose en estos patrones de narración de eventos de habla, HICKMANN (1985) concluye que a los cuatro años aún no se dominan los mecanismos metapragmáticos necesarios para usar el lenguaje para representar los referentes lingüísticos: «Generalmente, cuando estos niños [de cuatro años] objetivizan eventos de habla ocurridos en otras situaciones de habla tienden a no indicar una clara separación entre el mensaje reseñado y el mensaje narrado en la situación de habla inmediata» (pág. 252).

He descrito dos formas de relaciones indexicales intralingüísticas porque parecen ser claves importantes para comprender la emergencia del tercer tipo de relación intralingüística, que comprende lo que Vygotsky denominó «conceptos genuinos». Las relaciones intralingüísticas implicadas en los conceptos genuinos se presentan esquemáticamente en la tabla 4.

TABLA 4. *Relaciones intralingüísticas en los conceptos genuinos (usos metasemánticos del habla)*

Tipo de signo —————— (por ejemplo el concepto científico de socialismo)	Tipo(s) de signo(s) (por ejemplo un sistema de sociedad en la que los medios de producción son propiedad del Estado)

Los tipos de signos como el socialismo se pueden referir a ejemplos específicos de un tipo de relación social. En tales casos se implican relaciones indexicales; sin embargo, al considerar los términos desde el punto de vista de si se utilizan o no como conceptos genuinos, hablamos de relaciones intralingüísticas entre los distintos tipos de signos. Así pues, es posible definir, discutir y argumentar acerca de los conceptos científicos sin tener en cuenta el contexto en que han sido usados. Siguiendo a SILVERSTEIN (1985), le atribuiré el término de función «metasemántica» del lenguaje.

En los tres tipos de relación intralingüística (referencia endofórica, función metapragmática del lenguaje y función metasemántica del lenguaje), el lenguaje se usó de un modo u otro para operar sobre sí mismo. Existen, por supuesto, diferencias cruciales en el modo en que esto ocurre, tal como he señalado a lo largo de mi exposición. Sin embargo, diré que el procesamiento del habla que implica relaciones indexicales intralingüísticas es un aspecto de la experiencia que puede tener un papel importante en la emergencia de la habilidad para comprender las relaciones intralingüísticas entre los distintos tipos de signos que Vygotsky consideró que formaban la esencia de los conceptos genuinos. Esto es un aspecto de la experiencia lingüística que Vygotsky pasó por alto en su explicación sobre el desarrollo conceptual. Se está empezando a reconocer la importancia de estos primeros precursores de los procesos lingüísticos abstractos (es decir descontextualizados) y de los procesos psicológicos superiores.

He utilizado las nociones de referencialidad proposicional y discursiva para extender la explicación de Vygotsky del funcionamiento de signos contextualizados y descontextualizados. Al hacerlo he identificado varios aspectos en los que el análisis semiótico de Vygotsky puede ampliarse y revisarse. En concreto, he destacado *a*) que es necesario revisar el análisis semiótico de Vygotsky en el sentido de tomar la oración y no la palabra como unidad de análisis y *b*) que es importante distinguir entre contexto extralingüístico e intralingüístico.

Aunque he tratado casi exclusivamente del funcionamiento intrapsicológico, las modificaciones que he propuesto se han basado en otros análisis del habla social. Por ahora, sin embargo, esto no debe parecer una anomalía. Simplemente manifiesta los presupuestos generales de Vygotsky acerca de los orígenes sociales de las formas individuales de mediación semiótica y de los procesos psicológicos. En el caso de los fenómenos mencionados, así como en otros que no se han comentado, la estrecha relación entre el funcionamiento social e individual da fuerza, no debilidad, a un análisis vygotskyano sobre la mediación semiótica.

6 Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural

De acuerdo con la ley genética general del desarrollo cultural propuesta por Vygotsky, todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico. Esta afirmación es clave en los supuestos de Vygotsky, pero aún no se han examinado con detalle los procesos que ésta implica. Vygotsky los abordó al explicar el habla egocéntrica y el habla interna, área en la que analizó las formas de mediación semiótica que posibilitan la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. En este análisis, sin embargo, trató casi exclusivamente de este último. En lo que aquí respecta, nos interesan las propiedades de los procesos interpsicológicos que permiten la transición al plano intrapsicológico.

Un presupuesto que subyace a lo que diré a continuación con relación a este tema es que el funcionamiento interpsicológico está indisolublemente ligado al funcionamiento intrapsicológico. Hemos repetido esta afirmación en varias ocasiones al hablar de los orígenes sociales de las funciones superiores. Sin embargo, la cuestión aquí es que en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico cualquier cambio en el primero ocasiona un cambio correspondiente en el segundo. En ocasiones se han planteado hipótesis en el sentido de que el cambio del funcionamiento social al individual es repentino y está bien definido: un niño realiza una tarea conjuntamente con alguien y a continuación empieza a realizarla independientemente. No obstante, caracterizar la transición de este modo es olvidar su dinámica, es decir olvidar que en el plano interpsicológico se producen una serie de cambios y que cada uno de éstos queda reflejado en un cambio en el funcionamiento intrapsicológico. Evidentemente, estos cambios no siempre son de carácter cuantitativo; muchos son cualitativos.

Al analizar el funcionamiento interpsicológico es necesario usar la noción

de definición de la situación (la manera como se representan o definen los objetos y los sucesos[1] en una situación) (WERTSCH, 1984). Ello permite caracterizar el hecho de que los interlocutores pueden diferir y cambiar sus representaciones del mismo conjunto de objetos y eventos. Esta diferencia puede ser especialmente importante en el tipo de funcionamiento interpsicológico que más interesaba a Vygotsky: la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo. El niño a menudo no comprende la definición de objeto o el significado funcional de la conducta que el adulto da por sentado. Por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación porque para ambos son perceptivamente accesibles los mismos objetos concretos y los mismos sucesos. Por otra parte, sin embargo, no están en la misma situación porque no definen a estos objetos y eventos del mismo modo.

Cuando interlocutores como un adulto y un niño abordan en la zona de desarrollo próximo una situación con diferentes definiciones de la situación, resulta difícil averiguar cómo se comunican efectivamente. Al fin y al cabo, ambos representan muchos aspectos de la situación de modo bastante diferente. Para comprender este aparente problema es necesario recurrir a la noción de *intersubjetividad.* La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad.

Al hablar de intersubjetividad, trataré principalmente de la obra de R. Rommetveit y sus colaboradores (por ejemplo, ROMMETVEIT, 1974, 1979a-1979g, 1985; BLAKAR y ROMMETVEIT, 1979; HUNDEIDE, 1985), puesto que sus propuestas con relación al funcionamiento interpsicológico son semejantes a las de Vygotsky.

La cuestión del grado de intersubjetividad que se crea, mantiene y restablece entre adulto y niño se relaciona con los fundamentos de la aproximación de Rommetveit sobre el estudio de la comunicación humana. En sus palabras, «la comunicación trasciende los mundos "privados" de los participantes. Establece lo que podríamos llamar "estados de intersubjetividad"» (1979c, página 94).

Las propuestas de Rommetveit contrastan con muchos análisis contemporáneos que parten implícita o explícitamente de la afirmación de que cuando los interlocutores inician una situación de habla comparten una cierta cantidad de «conocimiento de base» que proporciona unos fundamentos comunes para la comunicación. Mantiene que estos presupuestos han hecho que los investigadores pasasen por alto la cuestión de cómo una conducta comunicativa crea

1. A lo largo de este capítulo utilizo los términos «objetos» y «sucesos» al referirme a las definiciones de las situaciones. Aunque la mayor parte de objetos y sucesos estudiados ocurren en el mismo contexto espaciotemporal de la interacción, esto no es necesario. También pueden ser abstractos y/o susceptibles de ser extraídos del contexto del habla.

y transforma una situación y que, en cambio, se interesasen por el hecho de que una producción aporta, únicamente, información preexistente.

Rommetveit ha subrayado que cualquier situación, evento u objeto tiene muchas interpretaciones posibles y que el habla sirve para imponer una determinada interpretación y para crear una realidad social temporalmente compartida. Entiende que se trata de cómo el «potencial de significado» de las unidades lingüísticas y estructuras proporciona el «borrador de un contrato» que se puede definir o especificar únicamente si se considera su papel en el contexto comunicativo:

> El problema básico de la intersubjetividad humana se convierte en ... la cuestión sobre qué sentido y bajo qué condiciones dos personas que inician un diálogo pueden exceder sus diferentes mundos privados. Y mantendré que las bases lingüísticas para esta empresa no constituyen un repertorio fijo de significados «literales» compartidos, sino unos borradores contractuales, de carácter muy general y parcialmente negociados, que conciernen a la categorización y atribución inherente en el lenguaje habitual (1979f, pág. 7).

En términos de Rommetveit, lo que un determinado observador «percibe» en una situación es una cuestión completamente privada. Sin embargo,

> nos podemos referir a ella y, en consecuencia —por lo menos bajo ciertas condiciones y en algún sentido—, constituir una realidad social temporalmente compartida. El observador solitario puede, así, intentar transformar su «propia» perspectiva de la situación en una realidad social, simplemente hablando de ella a otra persona. Una vez que la otra persona acepta la invitación de escuchar y participa en un diálogo, deja atrás las preocupaciones que tuviese en el momento en que «el silencio se transformó en habla» (MERLEAU-PONTY, 1962, pág. 182). A partir de ese momento, ambos se entregan a un mundo social temporalmente compartido, establecido y continuamente modificado por los actos de comunicación (1979g, pág. 10).

Para elaborar este punto, Rommetveit, entre otros, proporciona el siguiente ejemplo:

> Lo que se dice puede ... imponer una estructura definida en relación a lo que se dice o en relación a la situación en la que se dice... Por ejemplo, alguien puede decirme, mientras miro un edificio grande y abandonado: «No había suficientes beneficios». No me dicen —aunque me veo forzado a aceptarlo para dar sentido a lo que oigo— que el edificio que tengo delante es una fábrica o un edificio de negocios (1979b, pág. 70).

Así pues, cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas o interpretar sólo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir. Gracias a la

«negociación» semióticamente mediada, no obstante, crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad. Los escritos de Rommetveit y de sus colaboradores demuestran que son muchos los aspectos que influyen en la manera en que los interlocutores interpretan la situación de habla: desde confiar en las habilidades comunicativas de los demás y en sus buenas intenciones al modo en que un referente determinado es categorizado y comprendido.

Puesto que un adulto y un niño que operan en la zona de desarrollo próximo a menudo aportan diferentes definiciones de la situación en una tarea determinada, pueden enfrentarse a serios problemas para establecer y mantener la intersubjetividad. Para el adulto el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño, de manera que éste pueda participar, por lo menos mínimamente, en el funcionamiento interpsicológico y pueda, finalmente, definir la situación de un modo culturalmente apropiado. Durante las primeras fases del desarrollo, no es posible crear la intersubjetividad al nivel de las formulaciones verbales y de las definiciones abstractas de la tarea. Contrariamente, la comunicación debe basarse en signos referidos al propio contexto. Esta comunicación, que opera en base a un nivel mínimo de definición de la situación compartida (es decir, de la intersubjetividad), constituye la base para la transición al funcionamiento intrapsicológico.

La transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico

La utilidad de las nociones de definición de la situación y de intersubjetividad para los presupuestos de Vygotsky puede ilustrarse mediante algunos ejemplos concretos. El marco que proporciona las bases para definir las situaciones en estos ejemplos es relativamente simple: consiste en usar objetos pequeños (las «piezas») para construir un objeto (la «copia») de acuerdo con otro (el «modelo»). Al hablar de interacción en este marco trataré de estos objetos y de la acción en la que participan. No se examinan explícitamente otros aspectos de la interacción, tales como sus dimensiones afectivas.

La acción que conforma el núcleo de la definición de la situación del adulto en este marco puede analizarse en términos de pasos estratégicos. El número de pasos se correlaciona positivamente con el nivel de detalle usado para analizar la acción. Mi análisis, que no detallaré aquí, identifica los siguientes tres pasos:

1. Consultar el modelo para determinar la identidad y la situación de la pieza que se necesita a continuación.
2. Seleccionar la pieza identificada en el paso 1 de entre el montón de piezas.
3. Añadir a la copia la pieza seleccionada en el paso 2.

Los pasos estratégicos en esta descripción de la acción están interdefinidos. Cada uno presupone a los demás de algún modo. Además, la acción (compuesta de los pasos estratégicos) y los objetos están interdefinidos. Los objetos se pueden comprender únicamente si está especificado su papel en la acción, y la acción puede describirse solamente si se obtiene información de los objetos. Por tanto, la definición de la situación en este marco implica a los componentes interrelacionados de la acción (con sus pasos estratégicos) y a los objetos (piezas, copia, modelo).

Hasta aquí he caracterizado una definición de la situación típica de un adulto. Sin embargo, los niños a menudo no perciben el marco del mismo modo. Pueden coincidir con el adulto únicamente en ciertos aspectos respecto a cómo se deben entender las acciones y los objetos. Identificando los puntos de acuerdo entre el niño y el adulto, se pueden reconocer puntos de intersubjetividad en la zona de desarrollo próximo. Muchos de estos puntos se pueden encontrar en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Por ejemplo, en mi estudio sobre madres americanas al interactuar con sus niños en edad preescolar identifiqué cuatro puntos (WERTSCH, 1979a). Estos cuatro puntos reflejan cuatro niveles en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. El primer nivel se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación del niño es tan diferente de la del adulto que resulta difícil la comunicación. El adulto puede intentar conducir al niño a través de los pasos estratégicos, pero la comprensión del niño acerca de los objetos y la acción es tan limitada que el niño puede no entender de modo apropiado las producciones verbales del adulto. En un caso, la respuesta del niño a la producción de la madre con relación a una pieza de rompecabezas que representaba la ventana de un camión fue dirigir su atención a las ventanas de la habitación donde estaban trabajando. No parece existir ni siquiera un mínimo de acuerdo sobre la definición del objeto, lo que genera este malentendido. Aquí la cuestión de la intersubjetividad acerca de la acción no se planteó puesto que adulto y niño diferían de modo fundamental con respecto a la definición de los objetos implicados; fue imposible la comunicación basada en la definición de la situación por parte del adulto.

En el segundo nivel de intersubjetividad, la interacción adulto-niño no está tan restringida por la limitada definición de la situación del niño. El niño, por lo menos, parece compartir la comprensión básica de los objetos por parte del adulto en la situación; es decir, que representan piezas de un camión. No obstante, el niño aún no comprende la naturaleza de la acción dirigida a un objetivo de la que estos objetos forman parte y, consecuentemente, a menudo no realiza las deducciones necesarias para interpretar las otras producciones reguladoras del adulto. Por ejemplo, el niño puede saber que las piezas del camión deben ir en el rompecabezas y sin embargo no comprender que deben corresponderse con el modelo. Este nivel se caracteriza generalmente por el hecho de que el niño empieza a participar con éxito en la tarea, pero no com-

prende aún la tarea al no coincidir completamente con el nivel de comprensión del adulto. Así pues, se producen problemas de comunicación porque el niño no percibe todas las implicaciones reguladoras de una producción.

En el tercer nivel de intersubjetividad, el niño puede responder adecuadamente haciendo las inferencias necesarias para interpretar las producciones directivas del adulto, incluso cuando éstas no son explícitas y dependen de la definición de la situación según el modelo adulto. Mientras que el proceso se realiza aún en el plano interpsicológico, el hecho de que el niño pueda realizar las inferencias apropiadas indica que el funcionamiento intrapsicológico empieza a explicar una gran parte de las realizaciones del niño. Ya no es necesario que el adulto especifique todos los pasos a seguir para interpretar una directiva puesto que el infante puede llevarlos a cabo basándose en una definición de la situación bastante completa. De hecho, en algunos casos parece que el niño actúa independientemente y que el adulto únicamente proporciona la confirmación de que el niño lo está haciendo bien.

En el cuarto y último nivel identificado por WERTSCH (1979a) con relación a la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, el niño toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea. Durante el cambio al funcionamiento intrapsicológico, e inmediatamente después, puede producirse habla egocéntrica. Esta forma autorreguladora de mediación semiótica comparte muchas propiedades estructurales y funcionales con el habla comunicativa previamente usada por la díada. Se trata de una manifestación semiótica del hecho de que el niño ha llegado a dominar la definición de la situación con la que el adulto había iniciado la tarea. En este punto hay una intersubjetividad completa entre el niño y el adulto en cuanto a la definición de la situación, lo que hace que sean innecesarias otras producciones reguladoras.

Aunque hasta ahora sólo he hablado del funcionamiento interpsicológico, es importante darse cuenta de que cada vez que se producía un aumento en el nivel de definición compartida de la situación, implícitamente me refería a una transferencia de responsabilidad en la tarea al funcionamiento intrapsicológico del niño. Lo que se conseguía en el plano interpsicológico era, por tanto, realizado en el plano intrapsicológico.

Esta relación recíproca ha sido estudiada detalladamente en varios estudios (por ejemplo, WERTSCH, MCNAMEE, MCLANE y BUDWIG, 1980; MCLANE, 1981; ROGOFF, 1984; SAMMARCO, 1984; WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984; BROWN y FERRARA, 1985). Todos tratan del modo en que la responsabilidad para realizar una tarea cambia de la díada adulto-niño al niño. En varios estudios, la definición de la situación partía de la acción con un objetivo (incorporando los tres pasos estratégicos) y de los objetos (piezas, copia, modelo) antes señalada. Estos estudios se interesaron por las variaciones en la forma y el estilo del funcionamiento interpsicológico, pero en todos ellos quedaba reflejado el correspondiente funcionamiento intrapsicológico.

J. MCLANE (1981) estudió la diferencia entre la interacción madre-niño y la interacción niño-niño; J. SAMMARCO (1984) estudió la interacción madre-niño en infantes con y sin déficit de comprensión del lenguaje; y WERTSCH, N. MINICK y F. ARNS (1984) estudiaron la interacción madre-niño y maestro-niño en áreas rurales del Brasil. En dichos trabajos se observaron diferentes modos complejos de interacción social, con diferentes implicaciones para la transición al funcionamiento intrapsicológico.

En estos estudios se utilizó un análisis de nivel múltiple para estudiar cómo se realizaban cada uno de los pasos estratégicos. Se analizaba la distribución de la responsabilidad en la tarea entre el tutor y el tutelado. El primer nivel especificaba quién llevaba a cabo físicamente el paso de mirar el modelo, coger una pieza del montón o insertar la pieza en la copia. Si (y sólo si) el tutelado llevaba a cabo físicamente un paso, un segundo nivel de análisis consideraba si la conducta había sido autorregulada o no. Al analizar estos dos niveles se observaron importantes diferencias. Por ejemplo, mientras que las madres americanas de clase media y los maestros brasileños casi nunca realizaban físicamente los pasos de coger o colocar una pieza, ésta no era una conducta inusual entre las madres brasileñas de las áreas rurales, los niños americanos que ejercían de tutores y las madres americanas que interactuaban con niños con trastornos de lenguaje. Con relación a las acciones de coger y colocar las piezas, estos últimos grupos de tutores casi no daban responsabilidad a sus tutelados, minimizando así su correspondiente participación intrapsicológica. Además, cuando un tutelado realizaba un paso, el uso de mecanismos reguladores variaba ampliamente entre los grupos de díadas.

Incluso desde los dos primeros niveles de análisis es posible identificar importantes diferencias en las formas de funcionamiento interpsicológico entre las díadas. Existen diferencias entre las madres americanas y los niños de cinco años y medio que actuaban de tutores de niños de tres años y medio (MCLANE, 1981), entre madres y maestros que interactuaban con niños de seis años en las áreas rurales del Brasil (WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984), y en las interacciones entre madres y niños de preescolar con y sin déficit de comprensión del lenguaje (SAMMARCO, 1984; WERTSCH y SAMMARCO, 1985). En ninguno de estos casos se mantiene que el único patrón de interacción social es atribuible sólo al tutor o al tutelado, pero en algunos casos los resultados sugieren a uno o a otro más específicamente. Por ejemplo, los resultados de un estudio realizado por ARNS (1980) indican que los tutelados podían haber funcionado a un nivel superior del que permitían las madres brasileñas de las áreas rurales. El nivel de funcionamiento intrapsicológico de los niños parece determinado de modo significativo por la conducta de los tutores. Inversamente, en el estudio llevado a cabo por SAMMARCO (1984), los trastornos de comprensión del lenguaje por parte de los tutelados parecen tener un mayor impacto al nivel del funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico.

En resumen, estos estudios señalan que los niños pueden participar en formas bastante diferentes de funcionamiento interpsicológico y que estas diferen-

cias afectan al modo en que un niño participa a nivel intrapsicológico en la tarea.

Mientras que las formas de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico difieren de modo significativo, parece haber por lo menos una tendencia común en el modo en que los niños de estos estudios llegan a dominar la definición de la situación de la tarea: en primer lugar participan en la ejecución de la tarea a nivel interpsicológico y, posteriormente, reconocen y dominan el significado estratégico de sus conductas. En lugar de comprender la tarea y después llevarla a cabo, los niños parecen haber realizado la tarea (en tanto que participantes en el funcionamiento interpsicológico) y a continuación entenderla.

Quizá los casos más reveladores de cómo opera esta secuencia evolutiva se pueden encontrar en las transiciones microgenéticas de una sesión. WERTSCH y HICKMANN (en prensa) han analizado varios casos de interacción adulto-niño en una tarea de construcción de un rompecabezas de acuerdo con un modelo y han observado, en una sesión, algunas transiciones sorprendentes del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Estos autores han citado algunos de los factores que provocan esta transición: 1) una disposición cognitiva por parte del niño; 2) el deseo del adulto de transferir al niño responsabilidad estratégica; 3) el uso por parte de los adultos de «valoraciones reflexivas» para informar al niño o a la niña del significado de su conducta; 4) el hecho de que las directivas de los adultos sean explícitas; y 5) la posibilidad de dominar a nivel intrapsicológico la estructura dialogada del funcionamiento interpsicológico mediante la diferenciación de las funciones del lenguaje. Se presupone que estos cinco factores están implicados en las transiciones ontogenéticas así como en las microgenéticas, pero su contribución relativa (especialmente la de la disposición cognitiva por parte del niño) resulta más difícil de especificar en la ontogénesis.

Estos estudios han considerado la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico en términos de cómo puede el niño dominar la definición de la situación que había guiado el funcionamiento interpsicológico. El proceso supone participar en la interacción gracias a la intersubjetividad primitiva con el tutor (generalmente un adulto) y, a continuación, pasar por una o más «redefiniciones» de la situación (WERTSCH, 1984) hasta que una definición de la situación, madura, culturalmente adecuada, proporciona los fundamentos de la autorregulación.

Al revisar estas investigaciones he subrayado que un cambio en el plano interpsicológico necesariamente va asociado a un cambio en el plano intrapsicológico. Este resultado contradice las explicaciones que ven la transición como un período indiferenciado de funcionamiento interpsicológico seguido por un período indiferenciado de funcionamiento intrapsicológico. Además, subraya el hecho de que, al caracterizar el funcionamiento interpsicológico en una tarea, necesariamente se caracteriza el funcionamiento intrapsicológico. En realidad,

este procedimiento proporciona información sobre los procesos individuales que a menudo no puede obtenerse por otras vías.

Mecanismos semióticos en la transición

Si una tarea se ejecuta correcta y suavemente en el plano interpsicológico, ¿por qué debería producirse una transición al funcionamiento individual? El problema de por qué se deben producir transiciones resulta notablemente difícil para la mayoría de las teorías del desarrollo cognitivo, pero en este caso la solución puede ser relativamente rápida. Parece fundamentarse en la tendencia de los adultos a fomentar una participación creciente o una independencia de los niños al realizar una tarea en tanto que constituye un aspecto inherente de socialización. Como ARNS (1980) ha indicado, el cuándo y el cómo fomentar el funcionamiento independiente pueden variar mucho según los factores culturales y socioeconómicos, pero en cualquier caso la transición es una parte necesaria de la socialización.

En consecuencia, deben tenerse en cuenta los mecanismos específicos mediante los cuales se fomenta la competencia individual. Un adulto a menudo no puede simplemente proporcionar una explicación o un conjunto de directivas y a continuación insistir en que el niño empiece a funcionar independientemente. La naturaleza de la transición es típicamente más sutil, gradual y compleja. Dado el especial interés de Vygotsky por la mediación semiótica, trataré concretamente de los mecanismos semióticos implicados en la transición. Esto proporcionará no sólo información esencial con relación a los procesos «cuasi sociales» en el individuo, sino también la llave para comprender cómo y por qué el niño es conducido a redefinir las situaciones de acuerdo con la perspectiva adulta y, por lo tanto, empieza a funcionar como un miembro maduro de la cultura.

Los dos mecanismos semióticos que examinaré son la perspectiva referencial y la abreviación. La primera se refiere al modo en que se empieza a tomar parte en el funcionamiento interpsicológico; la segunda desempeña un papel en la transición al funcionamiento intrapsicológico. En ambos casos, los mecanismos crean y transforman varios aspectos de la intersubjetividad en una situación comunicativa en la que los interlocutores no comparten la misma definición de la situación.

Perspectiva referencial

Para funcionar de modo efectivo en el plano interpsicológico, los interlocutores deben ser capaces de dirigir la atención de su pareja a un objeto o acontecimiento específico. Esta conducta implica referencia. Me propongo estudiar el caso en el que un hablante usa un signo (verbal o no verbal) para

identificar un referente no lingüístico en la situación de habla. Este mecanismo implica relaciones indexicales extralingüísticas (es decir, relaciones entre signos o sucesos de producción única y objetos o acontecimientos no lingüísticos).

Un hecho fundamental con relación a la referencia es que el mismo referente puede ser identificado de diversas maneras (es decir, usando diferentes expresiones referenciales). Por ejemplo, supongamos que el objeto ◯ es el referente que un hablante desea identificar. El hablante puede escoger entre varias expresiones referenciales tales como:

1-a. ... el objeto redondo...
1-b. ... el objeto blanco...
1-c. ... el objeto redondo blanco...

Aunque se puede usar cualquiera de estas expresiones para identificar el referente, éstas presentan importantes diferencias. La noción de perspectiva referencial de la que hablaré pretende explicar esta diferencia. La perspectiva referencial, o «modo de presentación» (FREGE, 1960), implicada en un acto referencial, es la perspectiva o punto de vista utilizado por el hablante para identificar un referente. Cualquier acto referencial supone necesariamente una perspectiva referencial. Además, puede variar la perspectiva desde la que se identifica un objeto. Así pues, en 1-a el objeto se identifica según una categoría de la forma; en 1-b se identifica según una categoría del color; y en 1-c se identifica desde una perspectiva que combina las dos categorías.

En ocasiones puede parecer que el hablante, al emitir una referencia, no introduce una perspectiva. Por ejemplo, podría decirse que en el objeto citado es posible identificar el referente usando una señalización no verbal y/o expresiones como:

2-a. ... aquél...
2-b. ... aquél de allá...

Estos argumentos presuponen que se pueden usar estos instrumentos verbales y no verbales para identificar un referente pero no para categorizarlo y, por tanto, no implican la introducción de una perspectiva. Estoy de acuerdo con que existen diferentes niveles y tipos de perspectiva, sin embargo no estoy de acuerdo con que en los casos de señalización no verbal y/o de expresiones deícticas no esté implicada una perspectiva. El acto comunicativo del hablante necesariamente define de alguna manera un referente: en términos de una contigüidad espaciotemporal relativa entre el referente y el hablante, como en «aquél» frente a «éste».

El hecho de que un hablante introduzca una perspectiva en cualquier acto referencial constituye sólo el punto inicial de mi exposición. Las principales cuestiones que quiero abordar tienen que ver con el cómo y por qué un hablante introduce una determinada perspectiva. Estas cuestiones nos llevan a considerar el rango de opciones semióticas accesibles al hablante cuando éste introduce una perspectiva en una situación de habla, así como las razones para seleccionar una de estas opciones y no otra. Mi análisis parte del hecho de que al identificar un referente, un hablante puede introducir en la situación de habla diferentes cantidades de información con relación a la perspectiva referencial, escogiendo diferentes tipos de expresiones referenciales. Para analizar esta cuestión partiré de expresiones que minimizan la cantidad de información con respecto a la perspectiva que adopta el hablante en la situación de habla, para tratar finalmente de expresiones que maximizan dicha información (WERTSCH, 1980a).

Uno de los mecanismos semióticos más importantes que permiten a los hablantes identificar un referente minimizando la información sobre su perspectiva es la deixis. La deixis cae bajo la categoría de lo que PEIRCE (1931-1935) denominó «signos indexicales». El análisis sobre los signos indexicales ha sido ampliado por SILVERSTEIN (1976). Trataré aquí de lo que éste denominó «índices referenciales de presuposición». Deícticos como la señalización no verbal o «éste» o «aquél» en castellano son quizá los mejores ejemplos de esta clase de índices. Un uso adecuado de los deícticos presupone que el referente ya existe cognitivamente (es decir, se presupone el referente) para los interlocutores. En la medida en que se presuponen la existencia y la identidad del referente y que una expresión referencial deíctica sirve únicamente para indicar este referente, el uso de una expresión referencial de este tipo introduce solamente una cantidad mínima de información con relación a la perspectiva referencial adoptada en la situación de habla. Esto es lo que MORRIS (1971) tenía en mente cuando afirmó que «un signo indexical no caracteriza lo que denota (excepto para indicar aproximadamente las coordenadas espaciotemporales)» (pág. 102).

En consecuencia, un hablante que utiliza expresiones como «aquél» para identificar el referente, introduce muy poca información sobre el modo de percibir el objeto y pensar en él. Esto no significa que el hablante y el oyente puedan o no pensar en el referente de un modo más complejo. Simplemente indica que el hablante no ha introducido explícitamente esta información en la situación de habla.

Otro aspecto en cuanto a las expresiones referenciales es que, además de su simple presencia o ausencia, implican diferentes niveles de indexicalidad. Así pues, usar únicamente la señalización no verbal, sin acompañarla de una producción verbal, para identificar un referente puede aportar incluso menos información sobre la perspectiva referencial que una producción como «aquél» o «aquel de allá» porque puede no señalar la proximidad relativa entre el objeto y el hablante. Inversamente, expresiones como «el objeto redondo» y «el objeto blanco», que se basan más en signos simbólicos que «aquél» y «aquél de allá», introducen un elemento de indexicalidad debido a la presencia de «el».

Otra manera de minimizar información sobre la perspectiva referencial que se adopta en una situación de habla es usar una «expresión referencial común» (WERTSCH, 1980a). Este concepto se ha tomado del análisis que R. BROWN (1970) hace de cómo se introduce un niño en el modo en que los objetos cotidianos se identifican en el habla. Brown mantenía que, mientras podemos utilizar una variedad de expresiones para referirnos a un objeto, típicamente hay un «nombre más común» (una categorización) en una comunidad de habla que se basa en la función que el objeto tiene normal o más comúnmente:

> El nombre de un objeto, el que dice lo que «realmente» es, es el nombre que constituye el referente tal como necesita ser constituido para la mayor parte de los objetivos. Los otros nombres representan categorizaciones útiles para un objetivo u otro. Casi incluso sentimos que estas recategorizaciones son actos de la imaginación, mientras que la categorización más importante es una especie de reconocimiento pasivo del carácter verdadero del referente (pág. 10).

En el caso del referente antes citado, «el objeto redondo» o «el objeto blanco» podría ser usado como una expresión referencial común. En el caso de emitir una producción verbal, una de estas categorizaciones puede ser la más apropiada e informativa para identificar un referente. La misma definición de una expresión referencial común garantiza un alto grado de probabilidad de que sea verdadera. Sin embargo, el uso de una expresión referencial común no es informativa en grado máximo porque la información que utiliza es redundante. La redundancia no deriva del hecho de que la información sea accesible en la organización espacio-temporal del evento de habla. Antes bien, es redundante porque la expresión referencial común es la que el oyente probablemente habría escogido si hubiese tenido que escoger sin la información adicional del contexto. Así, identificar el referente citado usando expresiones referenciales comunes como «el objeto redondo» o «el objeto blanco» supone añadir un poco de información nueva puesto que categoriza al objeto del mismo modo en que el oyente muy probablemente lo habría categorizado.

Hay también un tercer mecanismo semiótico que permite a un hablante maximizar la cantidad de información sobre la perspectiva referencial introducida en el contexto de habla. Esta clase de expresión referencial puede introducir una perspectiva que informa sobre cómo el hablante percibe el referente en el contexto de habla. Esta expresión referencial «informativa del contexto» (WERTSCH, 1980a) introduce más información en la situación de habla que una expresión referencial común o que una deíctica, en el sentido que categoriza el referente de un modo que no habría resultado obvio para alguien que no comprendiese la definición de la situación. El uso de la expresión «ventana» por parte de la madre en el primer nivel de la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico es un ejemplo de expresión referencial informativa del contexto (WERTSCH, 1979a).

Las expresiones referenciales deícticas y comunes, con sus perspectivas correspondientes, pueden servir como una opción «por defecto» con relación a las expresiones informativas del contexto. Una opción por defecto puede usarse cuando el hablante quiere identificar un referente sin introducir una perspectiva referencial informativa del contexto.

La graduación de estos tres tipos de expresiones referenciales según el grado de información —de las deícticas, a las comunes y a las informativas del contexto— tiene varias implicaciones en la comunicación. En general, niveles altos de intersubjetividad están asociados con expresiones referenciales más informativas, aunque no requieren su uso. Al incorporar una explicación de los tres tipos de expresiones referenciales en un análisis de la interacción adulto-niño es posible obtener algunas ideas sobre el éxito de las díadas en conseguir la intersubjetividad en una definición de la situación. En el estudio realizado por mí mismo en 1980a, la interacción madre-niño era estudiada en una situación en la que los interlocutores usaban diferentes piezas para construir un rompecabezas (la «copia») de acuerdo con otro (el «modelo»). Una vez terminado, la copia representaba un camión idéntico al del modelo.

En aquel estudio comparé la realización de una díada con un niño de dos años y medio con la de una díada con un niño de tres años y medio con relación a un segmento de una tarea que tenía que ver con las piezas que representaban las ruedas del camión. En el caso del niño de dos años y medio, el funcionamiento interpsicológico con su madre se situaba al primer nivel (WERTSCH, 1979a) y nunca introdujo la acción con el objetivo de construir la copia de acuerdo con el modelo. Antes bien, la interacción era constantemente interrumpida porque el niño parecía categorizar los objetos de la tarea de modo bastante diferente del de su madre. Un extracto del discurso que constituía el funcionamiento interpsicológico refleja esta falta de intersubjetividad:

> 3. N: Míralo, galletas. Mira. (N mira el montón de piezas; N coge una rueda interior del montón de piezas; N coge una rueda exterior del montón de piezas.)
> 4. M: Galletas. Se parecen a las galletas. (N deja las ruedas que tenía en la mano en el montón de piezas; N coge una rueda exterior del montón de piezas.)
> 5. N: Galletas. (N vuelve a dejar la rueda exterior en el montón de piezas.)
> 6. M: Mm-hm. (N coge otra rueda exterior del montón de piezas).
> 7. N: Mira, mira... Mira las galletas. (N coge del montón otras piezas que no son la rueda.)
> 8. M: Se parecen a las galletas. Pero no son galletas. Pero no son galletas. Me parece que lo que tenemos que hacer aquí es construir este camión. (M pasa suavemente la mano por el modelo.)
> 9. M: ¿Lo podemos hacer? (M indica la estructura vacía donde debe realizarse la copia.)

10. M: Haz que este camión (M toca la estructura de la copia) se parezca a este camión. (M toca el modelo; N deja todas las piezas que tenía en la mano en el montón de piezas.)
11. M: ¿Dónde están las ruedas? (M indica las ruedas del modelo; N no responde.)
12. M: Me parece que no tenemos que tocar este camión (M indica el modelo) y debemos hacer un camión aquí (M indica la estructura vacía para la copia) que se parezca a éste (M indica el modelo).
13. M: Busquemos las ruedas de este camión.
14. N: ¿Qué es esto? (N coge la pieza del cuerpo del camión del montón de piezas.)

Un análisis rápido de este extracto revela que el niño no consiguió «trascender de su mundo privado». Aparentemente no comprendió que las piezas representaban las ruedas de un camión. Parece que a lo largo de la interacción percibió las piezas como círculos o galletas más que como ruedas. A causa de la poca habilidad del niño para negociar o «incorporarse» a una definición de la situación que sería más apropiada para realizar esta tarea definida culturalmente, el adulto tuvo que ajustar sus intervenciones comunicativas de modo que pudieran ser interpretadas alternativamente. Uno de los mecanismos semióticos que permitió a la madre interactuar con su hijo dentro de los límites de la definición de la situación de éste fue la perspectiva referencial.

A lo largo de toda la sesión de resolución del problema con esta díada, la madre usó veintiocho expresiones referenciales en sus intentos por referirse a las ruedas (Wertsch, 1980a). Su interacción se caracterizó por el uso de varias perspectivas referenciales diferentes. Usó cuatro expresiones referenciales informativas de contexto (como en las producciones 11 y 13), cuatro expresiones referenciales comunes y veinte expresiones referenciales deícticas. De las veinte expresiones referenciales deícticas cuatro fueron señalizaciones no verbales y las dieciséis restantes incluyeron expresiones verbales como «ellos», «éste» y «lo».

En esta interacción el patrón de la preferencia materna con respecto a las expresiones referenciales proporciona algunas ideas en cuanto a los problemas de la díada para establecer una realidad social temporalmente compartida, o intersubjetividad. Al principio de la interacción, el niño entendió o definió las piezas que eran ruedas como «galletas» y no como «ruedas» (como en las producciones 3, 5 y 7). La madre intentó imponer una definición de la situación diferente diciendo que las piezas no eran galletas (producción 8), introduciendo perspectivas referenciales informativas de contexto en base a ruedas (producciones 11 y 13) y camiones (producciones 8, 10, 12 y 13). Sin embargo, al mismo tiempo que introducía estas perspectivas referenciales en la situación de habla, se apoyó en señalizaciones no verbales. Así pues, en todos los casos, excepto en la producción 13, la madre acompañó sus expresiones referenciales informativas de contexto referidas al camión o a las ruedas con una conducta de señalización no verbal. En el único caso en que no suplió su expresión referencial informativa de contexto con la deixis (producción 13), la respuesta del niño (producción 14) fue inadecuada.

Así pues, el hecho de que el niño empezase a prestar atención a los aspectos apropiados de la tarea podría deberse a que estuviese categorizando los objetos del mismo modo en que lo hacía el adulto o a que estuviese sencillamente siguiendo la expresión referencial deíctica mínimamente informativa. En el primer caso, significaría que aceptaba la definición de la situación del adulto y que «trascendía a su mundo privado». En el segundo caso, iniciaría un nivel mínimo de intersubjetividad. Es decir, prestaría atención al mismo referente pero lo categorizaría de modo diferente que el adulto.

Los extractos posteriores indican que este niño prestaba atención a los referentes de acuerdo con la segunda posibilidad. Posteriormente, en la misma sesión, la madre introdujo una perspectiva referencial informativa del contexto con relación a las ruedas, pero de nuevo acompañó sus producciones con una expresión referencial deíctica como «éste». Posteriormente incluso adoptó deícticos verbales y no verbales al identificar los referentes. A continuación introdujo otra perspectiva referencial al preguntarle al niño si el objeto que tenía en la mano era «un círculo». Este respondió definiendo a la pieza de la rueda como un círculo; es decir, «compró» esta perspectiva referencial o categorización. «Un círculo» es una expresión referencial común y representa una opción por defecto porque no está relacionada con la definición de la situación específica (construir el rompecabezas de un camión que tiene ruedas). Así, la madre y el niño pudieron estar de acuerdo en que los referentes eran círculos, lo que permitió continuar su actividad cognitiva conjunta usando expresiones referenciales deícticas y comunes.

Casi al final del segmento de la interacción, la madre reintrodujo la perspectiva referencial informativa del contexto basada en las ruedas. El patrón de reintroducir expresiones referenciales informativas del contexto después de un fracaso inicial (con el consiguiente cambio a las opciones por defecto) caracteriza la interacción de varias de las madres de mi estudio (1979a). A menudo parecían ser desafíos semióticos para determinar si los niños eran capaces de redefinir los objetos de la situación. En el caso citado, parece que el desafío no tuvo éxito. El niño continuó realizando conductas que indicaban que no categorizaba los objetos como ruedas. Por ejemplo, más tarde en la interacción, después de referirse a otras piezas como galletas se las puso en la boca como si fuera a comérselas.

Los extractos de esta interacción entre un niño de dos años y medio y su madre pueden resumirse como sigue. La madre y el niño no definieron del mismo modo la tarea y los objetos de la situación. Después de los intentos iniciales de introducir una perspectiva referencial informativa del contexto basándose en el significado funcional de las piezas en una disposición perceptual que representaba un camión, la madre pasó a intercambios comunicativos que no

requerían esta definición de la situación. Una de las maneras de hacerlo fue pasar de expresiones referenciales informativas del contexto a expresiones referenciales deícticas y comunes (opciones por defecto). Mientras que la madre continuaba comprendiendo que el rompecabezas representaba un camión, dejó (por lo menos temporalmente) de introducir perspectivas referenciales que planteaban desafíos semióticos al niño para introducirse en la intersubjetividad apoyándose en sus propios términos, es decir para utilizar la misma definición de la situación. Podría decirse que la madre nunca requirió realmente al niño que interpretase sus producciones estrictamente al amparo de una definición de la situación que contenía un camión, puesto que suplió casi todas sus referencias informativas del contexto con referencias deícticas.

En contraste con los problemas que este niño de dos años y medio tuvo para trascender de su mundo privado o para comprender la definición de la situación del adulto, otros niños en la misma situación son capaces de tomar parte en un nivel de intersubjetividad que permite una actividad cognitiva conjunta. Por ejemplo, en un extracto de la interacción entre un niño de tres años y medio y su madre en la misma situación (Wertsch, 1980a), el niño pareció darse cuenta inmediatamente de que las piezas eran ruedas. Respondió adecuadamente a la introducción inicial de la madre de una perspectiva referencial informativa del contexto basada en las ruedas. Aunque utilizase, consecuentemente, una expresión referencial deíctica, el haber estado de acuerdo desde el principio en la perspectiva referencial indica que el cambio no fue motivado por la necesidad de operar en base a una definición de la situación más primitiva. En este caso, la expresión referencial deíctica no funcionaba como opción por defecto. A diferencia del niño de dos años y medio, este niño de tres años y medio entró rápida y suavemente en un estado de intersubjetividad con su madre en relación con la definición del rompecabezas como camión, y la madre no encontró necesario cambiar de perspectiva referencial para conseguir una definición compartida de la situación.

En resumen, he analizado dos casos de funcionamiento interpsicológico entre un adulto y un niño en una tarea. Estos casos presentan importantes diferencias con respecto al nivel de intersubjetividad conseguido. El estudio demostró que, cuando el adulto se enfrenta a una falta de intersubjetividad en este tipo de tareas, puede utilizar opciones en una perspectiva referencial para establecer y mantener la comunicación.

Pueden resaltarse dos cuestiones en cuanto al uso de una perspectiva referencial en estas interacciones. En primer lugar, refleja la relación inherente entre el funcionamiento inter e intrapsicológico. Los cambios de una perspectiva referencial a otra reflejan evidentemente intentos por establecer un nivel de funcionamiento interpsicológico. Sin embargo, en muchos casos, establecer dicho nivel supone necesariamente especificar la representación intrapsicológica del interlocutor con relación a la situación. Un cambio en uno implica un cambio en el otro.

La segunda cuestión tiene que ver con la naturaleza de la relación entre la perspectiva referencial y la intersubjetividad; es decir, entre la perspectiva referencial en el funcionamiento interpsicológico y en el intrapsicológico. En el caso del niño de dos años y medio antes mencionado, parece ser que la madre se vio forzada a menudo a cambiar de perspectiva referencial para situar la definición de la situación al nivel del niño. Sin embargo, continuó intentando introducir perspectivas referenciales informativas del contexto que atrajesen al niño a su definición de la situación. Esto último representa lo que denomino desafío «semiótico». Es un intento de comunicar usando un mecanismo semiótico que, de comprenderlo, provocaría que el niño redefiniese la situación de una manera más semejante a la de un miembro maduro de la cultura. No hay nada inherentemente mejor o peor en cuanto a representar las piezas redondas del rompecabezas como ruedas. De hecho, el procedimiento de copiar el modelo podría realizarse perfectamente sin que ello fuera necesario. Sin embargo, los adultos de mis estudios (1979a, 1980a) escogieron espontáneamente dicha representación y gracias a ella intentaron establecer la intersubjetividad con los niños.

La noción de desafío semiótico señala lo que podría denominarse un uso «creativo» del lenguaje (Silverstein, 1976). En vez de usar signos, en este caso signos lingüísticos, los cuales presuponen que otra persona tiene una definición intrapsicológica de la situación, se usan signos que fomentan la creación de una nueva, tanto en el plano inter como intrapsicológico. En los casos antes citados, el uso de signos indica un intento del adulto de introducir al niño en una situación nueva, es decir, de crear una definición de la situación nueva en el funcionamiento social e individual.

Puesto que la perspectiva referencial es un mecanismo que parece estar especialmente indicado en este sutil pero poderoso proceso de establecer desafíos semióticos, se usa frecuentemente y, tal como he mostrado, es bastante efectivo. En resumidas cuentas, la perspectiva referencial es un mecanismo semiótico cuyo uso puede conducir al niño a pensar de modo diferente por el simple hecho de hablar de modo diferente. Los cambios que provoca son una forma de desarrollo que se ajusta de manera perfecta a los criterios que anteriormente he mencionado.

Abreviación

Un segundo mecanismo semiótico involucrado en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico es la abreviación: la reducción de la representación lingüística explícita, expuesta en toda su extensión. Vygotsky estudió este fenómeno al explicar el habla interna. Afirmó que la «primera y más importante» propiedad del habla interna es su «sintaxis única abreviada». Además, analizó el habla egocéntrica para obtener evidencias concretas de la

«naturaleza fragmentaria y abreviada del habla interna en comparación con el habla externa» (1934a, pág. 292).

En estos y otros comentarios sobre la abreviación, Vygotsky trató únicamente del plano de funcionamiento intrapsicológico. Me propongo afirmar aquí que la abreviación también desempeña un papel importante en el funcionamiento interpsicológico. En concreto, desempeña un papel instrumental en los cambios que se producen en el funcionamiento interpsicológico entre adulto y niño y que están ligados a los cambios en el funcionamiento intrapsicológico del niño.

El punto inicial de esta argumentación es reconocer la relación entre representación lingüística y definición de la situación. Todos los aspectos de una definición de la situación pueden estar explícita y exhaustivamente reflejados en el habla, o puede aparecer sólo alguno de ellos. Es una cuestión de grado. Cuanto menos aspectos estén explícitamente representados, más aumenta el nivel de abreviación.

Del mismo modo que un hablante puede adoptar diferentes perspectivas referenciales con relación a un objeto, un hablante puede representarse una definición de la situación de diferentes modos cuando provee mecanismos reguladores. Un hablante puede emitir producciones bastante explícitas (no abreviadas) cuando un oyente comparte pocos aspectos de la definición de la situación, pero con un grado mayor de intersubjetividad no es necesario que las producciones del hablante sean tan detalladas o explícitas, puesto que el oyente puede comprender directivas más abreviadas.

Estas cuestiones fueron estudiadas en un análisis de la interacción adulto-niño en la que díadas de madre-niño tenían que construir un *puzzle* (copia) de acuerdo con un modelo (Wertsch y Schneider, 1979). Esto es, el estudio implicaba la estructura general de los objetos y la acción utilizada en los anteriores ejemplos. Nuevamente, los pasos estratégicos que componen la acción en la definición de la situación por parte del adulto son: 1) consultar el modelo para determinar la identidad y situación de la pieza que se necesita a continuación, 2) seleccionar del montón la pieza identificada en el paso 1, y 3) añadir a la copia la pieza seleccionada en el paso 2. Parece ser que la principal dificultad para que los niños realicen esta acción coherentemente reside en coordinar la información del modelo y de la copia. La coordinación que se requiere está reflejada en el primer paso. En éste se especifica que se debe mirar el modelo, pero que para obtener de éste información relevante se debe saber también qué viene después en la copia.

La naturaleza de la abreviación en este contexto resulta obvia si se considera el hecho de que el oyente debe utilizar información tanto del modelo como de la copia para responder adecuadamente a una directiva que afecta sólo a uno de ellos. Es especialmente importante reconocer que, para ajustarse a una directiva que afecta únicamente a la copia, el oyente puede necesitar identificar y realizar varios pasos en relación con el modelo. Por ejemplo, se usarían las producciones 15 y 16 para indicar al oyente que realizase una acción que tuviera que ver con la copia, pero para llevarla a cabo el oyente tendría que consultar el modelo:

15. Pon otra pieza en el rompecabezas.
16. ¿Qué necesitas ahora en el rompecabezas?

En esta tarea, el oyente puede identificar qué pieza se necesita o qué pieza va a continuación comprobando el modelo. Es decir, las producciones 15 y 16 están abreviadas con respecto al paso implícito de comprobar el modelo.

Aunque es posible distribuir directivas a lo largo de un múltiple *continuum* de abreviación, utilizamos una distinción dicotómica simple entre directivas «abreviadas» y «no abreviadas» (Wertsch y Schneider, 1979). Las directivas abreviadas fueron definidas como aquellas que no indican específicamente al oyente que consulte con el modelo y la copia al realizar el rompecabezas, pero que de hecho requieren que el oyente lo haga para responder adecuadamente. Las directivas no abreviadas fueron definidas como directivas que el oyente puede cumplir sin necesidad de realizar varios pasos implícitos que impliquen a los dos rompecabezas (ibíd.). Ejemplos de directivas no abreviadas serían:

17. Busca la pieza azul de este rompecabezas.
18. Pon la pieza roja al lado de la anaranjada.

El oyente puede responder adecuadamente a ambas producciones orales teniendo en cuenta sólo uno de los rompecabezas. No hay necesidad de ser conscientes de que hay dos rompecabezas implicados en la tarea y que existe una relación funcional específica entre ellos.

La distinción entre directivas abreviadas y no abreviadas no se basa en cómo el oyente responde a la directiva (ibíd.). Se basa únicamente en un análisis de la producción, sin tener en cuenta la respuesta que provoca. Este aspecto es importante, puesto que en la tarea prácticamente todas las producciones del adulto son directivas, y si el oyente entiende bien la tarea, incluso una directiva no abreviada como la 17 o la 18 puede ir seguida de varios pasos además de los que se requieren para responder a esa directiva. Con una directiva no abreviada, el oyente puede «percibir hacia dónde va el hablante» y responder como si estuviera cumpliendo con la producción abreviada.

Estudiamos las directivas verbales utilizadas por dieciocho madres americanas de clase media cuando regulan la conducta de niños de dos años y medio, tres años y medio y cuatro años y medio durante la tarea de realizar un rompecabezas de acuerdo con una copia (Wertsch y Schneider, 1979). En los casos en que se necesitaba información del modelo para situar correctamente las piezas de la copia, categorizamos si se trataba de una directiva abreviada o no abreviada.

Se encontraron varias diferencias entre los tres grupos de díadas. Para los objetivos de este estudio son de gran interés los resultados de la «mezcla» de directivas abreviadas y no abreviadas. Las madres pasaron de usar predominantemente directivas verbales no abreviadas a usar predominantemente directivas verbales abreviadas a medida que los niños crecían. Es decir, las directivas destinadas a niños mayores tendían a requerir que se realizasen pasos implícitos o subdirectivas para responder adecuadamente, mientras que las destinadas a niños más jóvenes era menos probable que requiriesen el reconocimiento y la ejecución de dichos pasos implícitos.

Los siguientes extractos de una interacción madre-niño ilustran la naturaleza de estas diferencias (ibíd.). El primer extracto corresponde a una niña de dos años y medio y su madre.

19. N: (N mira el montón de piezas). ¿Ahora qué piensas?
20. M: Bueno, ¿qué colores te faltan aún?
21. N: (N mira la copia; a continuación N mira el montón de piezas). Uh (N mira la copia), no hay violeta aquí. (N mira el montón de piezas.)
22. M: Muy bien.
23. N: Necesito (N mira la copia) dos colores para los dos espacios vacíos. (N mira el montón de piezas.)
24. M: Entonces, ¿dónde va el violeta?
25. N: ¿Dónde va (N coge una pieza violeta de forma cuadrada del montón) este violeta?
26. M: ¿Dónde (N mira la copia)? ¿Es aquí?
27. N: (N mira el modelo). Es, oh, quiero decir (N señala la pieza violeta de forma cuadrada del modelo) en la, está en, está (N señala la pieza violeta de forma cuadrada del modelo) debajo del amarillo.
28. M: Muy bien.
29. N: (N coloca la pieza violeta de forma cuadrada en la copia).

En este segmento de discurso las producciones 20 y 24 de la madre son directivas abreviadas, puesto que una respuesta adecuada del niño requeriría tener en cuenta tanto la copia como el modelo. En cambio, la producción 26 es una directiva no abreviada, puesto que para responder adecuadamente el niño tiene que tener en cuenta un rompecabezas o el otro (en este caso el modelo) pero no debe realizar subdirectivas implícitas que impliquen consultar los dos rompecabezas.

La producción 30 representa el discurso que tuvo lugar en un episodio entre una niña de cuatro años y medio y su madre:

30. M: ¿Ahora (N mira la copia) qué más necesitas? (N mira el modelo; a continuación N coge la pieza negra cuadrada; entonces N mira la copia; luego N mira el modelo; luego N mira la copia; a continuación N inserta correctamente la pieza negra cuadrada en la copia.)

En este caso, la única directiva del episodio fue una directiva abreviada. La niña, de hecho, no proporcionó una respuesta verbal, pero la directiva sigue siendo abreviada en nuestro sistema de codificación, porque cualquier respuesta adecuada (verbal o no verbal) habría requerido información tanto del modelo como de la copia.

Además de ilustrar diferencias de edades, estos dos extractos presentan un hecho general con relación al modo en que actúan las directivas verbales abreviadas en la interacción adulto-niño. Cuando se proporcionaba a un niño una directiva abreviada, como en las producciones 20 o 24, a menudo éste no producía la respuesta adecuada. Por ejemplo, después de oír la producción 20, el niño de dos años y medio no dirigió la mirada hacia el modelo. Interpretamos que esto era un reflejo de la poca habilidad del niño para reconocer y realizar las subdirectivas implícitas implicadas en la producción 20. Contrariamente, en el caso del niño mayor, se realizaba una secuencia adecuada de conductas tras la directiva abreviada. Interpretamos que este hecho reflejaba la habilidad del niño de cuatro años y medio para identificar y llevar a cabo las subdirectivas implícitas en la producción 30.

Para analizar las diferencias en cuanto a la habilidad de los niños para reconocer y llevar a cabo las subdirectivas implícitas en las directivas verbales abreviadas, analizamos sus respuestas a este tipo de producción. En concreto, identificamos el subconjunto de todas las directivas verbales abreviadas que terminaban en la correcta inserción de la pieza en la copia sin ayuda por parte del adulto. Aunque es cierto que los adultos usaron directivas abreviadas con los niños más jóvenes, dichas producciones rara vez consiguieron directamente (es decir, sin otras intervenciones del adulto) que se colocaran correctamente las piezas en la copia. Bien al contrario, los niños mayores identificaron y realizaron todas las subdirectivas implícitas necesarias para seleccionar e insertar la pieza en su lugar significativamente más a menudo que los niños más jóvenes.

Los dos segmentos de interacción madre-niño mencionados revelan por qué se obtuvieron estos resultados empíricos (WERTSCH y SCHNEIDER, 1979). El ejemplo de la interacción entre la niña de dos años y medio y su madre representa un patrón común de interacción en las díadas que están formadas por niños más jóvenes. Si la madre usaba una directiva abreviada, a menudo tenía que «descomponerla» a continuación usando directivas no abreviadas. Así pues, no debería sorprendernos que en el caso de niños más jóvenes, *a*) la directiva mixta incluyese más directivas no abreviadas, y *b*) la inserción correcta de una pieza en la copia rara vez resultaba directamente del uso de una directiva abreviada. Estas tendencias se invertían en el caso de niños mayores.

Los resultados aportados por estos estudios sobre la abreviación (WERTSCH y SCHNEIDER, 1979) son similares a los observados por ARNS (1980); WERTSCH, MINICK, ARNS (1984); MCLANE (1981); y SAMMARCO (1984) con relación a mecanismos reguladores «directos» e «indirectos». El análisis de los mecanismos reguladores «directos» e «indirectos» formaba parte de la técnica

de análisis de nivel múltiple anteriormente citada. Después de determinar que la realización de un paso estratégico por parte del niño estaba regulado por varios mecanismos, estos investigadores identificaron el tipo de regulación usada. La regulación directa corresponde aproximadamente a lo que denominamos directivas no abreviadas (WERTSCH y SCHNEIDER, 1979), mientras que la regulación indirecta corresponde a las directivas abreviadas. En todos los estudios se observaron diferencias significativas entre los grupos con respecto a las regulaciones indirectas. Por ejemplo, WERTSCH, MINICK y ARNS (1984) observaron que en las zonas rurales del Brasil los maestros tendían a usar más mecanismos reguladores indirectos que las madres cuando guiaban a niños de seis años durante una tarea de copiar un modelo. Estos resultados indican que los maestros proporcionaban desafíos semióticos más complejos que las madres. Puesto que al tratar con los maestros los niños se enfrentaban más frecuentemente con regulaciones indirectas, tenían que operar en el plano intrapsicológico con una definición más compleja de la situación. Esto, a su vez, proporcionó más oportunidades para asumir una responsabilidad total en la tarea que en las interacciones madre-niño en las zonas rurales del Brasil. Estas diferencias son la esencia de cómo el funcionamiento interpsicológico puede variar de tendencia e inducir la transición hacia la función intrapsicológica.

Como en mi explicación de la perspectiva referencial, quiero destacar dos aspectos con relación al papel de la abreviación semiótica en la transición del funcionamiento interspsicológico al intrapsicológico. En primer lugar, análisis como los realizados por WERTSCH y SCHNEIDER (1979) revelan una vez más las relaciones inherentes entre los funcionamientos interpsicológicos e intrapsicológicos. Los cambios en el plano interpsicológico típicamente reflejan cambios en el funcionamiento intrapsicológico del niño. En consecuencia, cualquier análisis del funcionamiento interpsicológico se entiende *ipso facto* como un análisis del funcionamiento intrapsicológico.

En segundo lugar, la abreviación es otro mecanismo que permite a un tutor plantear desafíos semióticos a su tutelado. Usando una directiva abreviada, el tutor invita al tutelado a identificar y realizar los subpasos implícitos de la tarea. Si no se consigue el objetivo, el tutor siempre tiene la opción de cambiar a directivas no abreviadas, tomando así la responsabilidad en determinados aspectos de la definición de la situación. Sin embargo, el hecho de que un tutor pueda pasar de directivas abreviadas a no abreviadas significa que el tutor tiene otro mecanismo para plantear desafíos semióticos e introducir al tutelado en una definición de la situación culturalmente adecuada.

El proceso en cuestión aquí ha sido tratado por Rommetveit en muchos de sus escritos. Lo que un adulto dice a un niño en el funcionamiento interpsicológico en la zona de desarrollo próximo puede «imponer una estructura definida... en la situación en la que se emite» (1979b, pág. 70). Las transiciones en el funcionamiento intrapsicológico suelen ser un producto de lo que no se dice al niño, pero que éste debe asumir para dar sentido a lo que oye.

He ampliado los comentarios de Vygotsky sobre la ley genética general del desarrollo cultural analizando los mecanismos comunicativos que permiten el paso del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Para comprender esta transición, debemos especificar más detalladamente los instrumentos semióticos usados en la interacción social. Estos proporcionan la llave para los orígenes de la transición. En primer lugar hay que especificar la definición de la situación en cuestión y a continuación identificar cómo crear varios niveles de intersubjetividad mediante mecanismos como la perspectiva referencial y la abreviación. En todos los casos aquí analizados he subrayado el vínculo inextricable entre los niveles de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico, y he señalado las posibilidades que ofrecen estos mecanismos para plantear desafíos semióticos que alienten al niño a percibir las situaciones de un modo más adecuado.

7 Las unidades del funcionamiento psicológico: conciencia, significado de la palabra y acción

La referencia constante de Vygotsky a las funciones psicológicas exige un examen más detenido del papel de las mismas en su teoría, sobre todo si deben ser consideradas como unidades fundamentales del análisis psicológico. Por ejemplo, al defender que los mecanismos semióticos son los mediadores de la actividad humana, ¿reivindica también Vygotsky que éstos actúen de mediadores de las funciones psicológicas individuales?

Evidentemente esto no es lo que pensaba Vygotsky. Para él, la complejidad de la actividad psicológica real no podía explicarse en términos de funciones psicológicas aisladas. Vygotsky pensaba que los seres humanos no operamos dentro de los límites de, digamos, un «modo memorístico» o un «modo perceptivo» aislados. Es más, Vygotsky concebía el funcionamiento psicológico como un todo complejo más amplio en el que se incluyen las funciones individuales:

> La memoria, ciertamente, presupone la actividad de la atención, la percepción y la comprehensión. La percepción, necesariamente, incluye la misma función de atención, reconocimiento o memoria y comprehensión. Sin embargo, tanto en la psicología anterior como en la contemporánea, esta idea obviamente correcta de la unidad funcional de la conciencia y de la conexión indisoluble de las diferentes formas de su actividad no se ha tenido en cuenta (1934a, pág. 190).

Los argumentos de Vygotsky sobre la interrelación entre las funciones psicológicas pueden parecer obvios. Sin embargo, en la investigación psicológica solemos olvidar la existencia de dicha interrelación. Dedicamos estudios e incluso revistas y subdisciplinas a una única función psicológica como la memoria, como si pudiéramos considerarla aisladamente de otros aspectos de la actividad psicológica.

Vygotsky batalló con esta cuestión a lo largo de toda su carrera. Rechazando divisiones y abstracciones artificiales, afirmó que la actividad psicológica debe estudiarse en toda su complejidad y no aisladamente. Vygotsky también reconoció la necesidad de realizar estudios empíricos objetivos de esta actividad psicológica compleja, lo que lo llevó a la búsqueda de una unidad de análisis manejable. Esta debería estar sujeta a la observación objetiva y la manipulación, pero no podría derivarse de la actividad psicológica real a través de divisiones o abstracciones artificiales. Debería ser un microcosmos de los complejos procesos interfuncionales que caracterizan la auténtica actividad psicológica. La insistencia de Vygotsky por el estudio de la actividad psicológica compleja dio lugar a su interpretación de la *conciencia*, y su intento de identificar una unidad de análisis lo llevó a sus investigaciones sobre *el significado de las palabras.*

La noción vygotskyana de conciencia

La filosofía marxista y las teorías psicológicas contemporáneas influyeron conjuntamente en Vygotsky para que la conciencia se convirtiera en el constructo más importante de su teoría. Tal y como señala V. P. ZINCHENKO (1985) «la conciencia siempre fue el objeto principal de la investigación de Vygotsky. Vygotsky evaluaba la productividad de una teoría psicológica determinada en función de su contribución real o potencial al estudio de la conciencia» (pág. 99).

Dado el lugar central de la conciencia en la teoría vygotskyana es importante considerar cómo la definiría el mismo Vygotsky. Su primer artículo importante en psicología estaba dedicado a este tema, el cual había sido escogido porque Vygotsky sabía que la psicología se hallaba amenazada por una forma de reduccionismo conductista, en otras palabras, por la reflexología de Bekhterev. Vygotsky se opuso abiertamente a la noción de que la conciencia debía ser abolida como un constructo científico y que el estudio de la psicología humana solamente podía basarse en el análisis de los reflejos o de la suma de éstos. Vygotsky veía la reflexología, así como las otras formas de reduccionismo conductista, como uno de los dos polos del dilema que continuamente se planteaba la psicología. El otro es el representado por los planteamientos idealistas en los que la psicología era considerada como el estudio autoinclusivo de fenómenos puramente subjetivos. Este punto de vista reconoció rápidamente la existencia de la conciencia, pero definida de tal forma que solamente podía ser estudiada a través de métodos no objetivos como la introspección. Los investigadores se vieron obligados a escoger entre estos dos enfoques incompatibles generando lo que VYGOTSKY (1982a) denominó la «crisis en psicología».

La crisis consistía en el hecho de que no se poseía un marco teórico de sostén para una explicación integrada e internamente coherente de la psicología humana. Las teorías de investigación, los descubrimientos y las hipótesis no tenían ninguna relación, hasta el punto de parecer en muchos casos contradictorias. Parafraseando a F. Brentano, VYGOTSKY escribió: «existen muchas psicologías, pero no existe una psicología unificada» (1934a, pág. 18). Vygotsky señaló las serias consecuencias de este estado de cosas:

> La ausencia de un sistema científico unificado que agrupe y combine todos nuestros conocimientos actuales en psicología da lugar a una situación en que cada nuevo descubrimiento..., que sea más que una mera acumulación de detalle, se vea *forzado* a crear su propia teoría específica y sistema explicativo. Para entender los nuevos *hechos y relaciones*, los investigadores se ven obligados a crear su propia psicología, una de las muchas psicologías (íbid.).

La decisión de Vygotsky de centrarse en la conciencia como objeto fundamental de investigación se hallaba motivada por su deseo de evitar estas fuerzas de fragmentación. Tal y como señalan LEONTIEV y LURIA (1956) en su introducción a un volumen de obras escogidas de Vygotsky, éste desempeñó un papel determinante en las discusiones sobre «la lucha por la conciencia» en la psicología soviética entre 1921 y 1927. Se esforzó, por un lado, en evitar la debilidad fatal del «conductismo vulgar» y, por otro, la de «la comprensión subjetiva de los fenómenos psicológicos como estados... internos solamente accesibles mediante la introspección» (1956, pág. 6).

Dado que las posturas imperantes en 1924 se basaban en una variedad de reduccionismo conductista, la principal preocupación de Vygotsky en sus primeros trabajos fue la de introducir la noción de conciencia dentro de una psicología objetiva, más que criticarla en los enfoques subjetivos. En su presentación de 1924, Vygotsky defendió que una de las consecuencias irónicas del rechazo de la reflexología al tratar con la conciencia en la investigación científica era que se veía obligada a reinstaurar una forma de dualismo material-idealista:

> La exclusión de la conciencia del dominio de la psicología científica preserva de una manera considerable todo el dualismo y espiritualismo de la primera psicología subjetiva. Bekhterev afirmaba que su sistema de reflexología no contradecía la hipótesis del alma. Consideraba los fenómenos subjetivos o conscientes como fenómenos de segundo orden, como fenómenos internos específicos que acompañan a los reflejos combinatorios. En este caso, el dualismo es reforzado por el hecho de que una determinada ciencia, la reflexología subjetiva, sea admitida como una posibilidad futura, incluso como algo inevitable (1979, pág. 8).

Vygotsky argumentaba que era posible evitar este dilema concibiendo la conciencia como la *organización* observable objetivamente del comportamiento

que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales. Este «criterio de organización» es el fundamento de su concepción de la conciencia.

Al contrario que otros psicólogos soviéticos como LEONTIEV (1959, 1975, 1981) y RUBINSHTEIN (1957), Vygotsky nunca elaboró tratados extensos acerca de su concepto de conciencia. De hecho, aparte de su artículo de 1924, los únicos lugares en los que trata este tema es en los capítulos introductorios y finales de varios artículos y volúmenes. Un repaso de estos comentarios, sin embargo, revela que, hacia el final de su vida, Vygotsky concebía la conciencia a grandes rasgos como el reflejo subjetivo de la realidad material a través de la materia animada. Esta concepción, que es similar a la explicación marxista-leninista producida posteriormente en la Unión Soviética, se hace patente en el siguiente texto del principio y final de *Pensamiento y lenguaje* (1934a):

> Cuando se afirma que no sólo el paso de la materia no pensante (materia inanimada) a la sensación constituye un salto dialéctico, sino también el paso de la sensación al pensamiento, se quiere decir que el pensamiento refleja la realidad en la conciencia de forma cualitativamente distinta de como lo hace la sensación directa y no mediada.
>
> Hemos intentado estudiar experimentalmente el paso dialéctico de la sensación al pensamiento y mostrar que el pensamiento refleja la realidad de forma distinta de como lo hace la sensación... Si la conciencia sensible y la conciencia pensante son formas distintas de reflejar la realidad, representan, por tanto, tipos diferentes de conciencia (págs. 10 y 318).

Aunque Vygotsky pudiera haber tenido en mente estos amplios criterios epistemológicos a la hora de hablar de la conciencia, en sus trabajos su preocupación principal se centraba en las formas exclusivamente humanas de reflejar la realidad que aparecen en el *milieu* sociocultural. Por ello, la mayoría de sus obras hacen referencia a un subconjunto de los temas pertenecientes a su tratamiento metodológico de la conciencia.

El uso del término «reflejo» en sus comentarios sobre la conciencia merece una atención especial. El término se deriva de la «Teoría del reflejo» desarrollada por V. I. LENIN (1929). A causa de que no suele ser reconocido como un término técnico, puede ser fácilmente malinterpretado, especialmente de dos maneras distintas. En primer lugar, el reflejo no debe ser entendido como la recepción pasiva de datos sensoriales. Un aspecto crucial de la concepción de Vygotsky de la conciencia humana es que los seres humanos son concebidos como constructores permanentes de su entorno y de las representaciones de éste a través de su implicación en formas diferentes de actividad. El proceso reflejo se halla tan relacionado con la transformación activa de la realidad y su representación por el organismo como la recepción de información. Esta es la piedra de toque de todas las versiones de la teoría de la actividad que imperan actualmente en la psicología soviética.

En segundo lugar, el empleo del término «reflejo» en la definición de conciencia no significa que el autorreflejo, la autoconciencia o la metaconciencia se vean necesariamente implicadas. Aunque estos procesos desempeñan un papel importante en la concepción vygotskyana de los estadios avanzados de la conciencia humana, al igual que en su análisis de los conceptos científicos, representan solamente algunas de sus formas posibles.

Este tema ha sido, a menudo, una fuente de confusión a la hora de entender y traducir la obra de Vygotsky. Por ejemplo, en un pasaje de la versión inglesa de *Pensamiento y lenguaje*, la «conciencia» se define como «la conciencia de la actividad de la mente, la conciencia de ser consciente» (1962, pág. 91). La contradicción aparente entre esta definición y mi interpretación proviene de un error de traducción más que de una falta de coherencia en el planteamiento vygotskyano. En este pasaje se ocupa de la realización consciente o metaconciencia (*osoznanie*) más que de la noción más amplia de conciencia (*soznanie*). Sin embargo, ambos términos, *osoznanie* y *soznanie*, se han traducido como «conciencia». Un examen del pasaje original ruso muestra que Vygotsky sostenía que la metaconciencia (*osoznanie*) es una forma especial de conciencia (*soznanie*). Es una forma que se produce cuando la misma conciencia es el objeto de la conciencia.

Como ya hemos señalado, el criterio principal de la definición de Vygotsky de conciencia es el de sus propiedades organizativas. La preocupación de Vygotsky por el criterio organizativo es evidente ya en su artículo de 1924, donde expone argumentos sobre la necesidad de estudiar la organización o estructura de los reflejos junto con la naturaleza de los reflejos en sí mismos. Las nociones posteriores de Vygotsky sobre la conciencia se hallan mucho más relacionadas con aspectos reflexológicos, pero dejando como central la importancia de la organización.

En estas menciones posteriores, Vygotsky, aparentemente, mantiene una jerarquía en la que los componentes de un nivel de descripción se convierten en subcomponentes de componentes más inclusivos del nivel superior. En general, su preferencia se centró en los componentes de nivel superior. Su suposición era que en el momento en que un investigador aísla uno de los subcomponentes para analizarlo, corre el riesgo de ignorar sus propiedades que solamente pueden entenderse por formar parte de un componente de nivel superior.

En el nivel más elevado de la jerarquía vygotskyana, el componente es la misma conciencia. Esta se compone de dos subcomponentes básicos: el intelecto y la afectividad. Hasta que abordemos el tema de cómo se relacionan ambos subcomponentes, nuestra concepción de la conciencia permanecerá esencialmente incompleta:

> La separación del lado intelectual de nuestra conciencia de su lado afectivo, volitivo, es uno de los fallos fundamentales de la psicología tradicional. De-

bido a ello, el pensamiento se transforma inevitablemente en un flujo autónomo de pensamientos que se piensan a sí mismos. De esta forma, queda separado de toda la plenitud de la vida real, de los motivos de vivir, de los intereses y de las atracciones del ser humano inteligente (1934a, pág. 14).

Aunque Vygotsky realizó diversas declaraciones acerca de la necesidad de integrar los fenómenos afectivos e intelectuales en el estudio del funcionamiento humano, dedicó muy poco esfuerzo en sus investigaciones empíricas a la exploración del lado afectivo de la conciencia. Tal y como señala uno de sus alumnos, BOZHOVICH (1977), Vygotsky había comenzado a examinar este tema al final de su vida. Sin embargo, su muerte cortó de raíz la investigación. BOZHOVICH (1979, 1980, 1980-1981) y sus colegas (BOZHOVICH, SLAVINA y DOVITSKAYA, 1976) tomaron esta tarea como una de sus principales inquietudes de investigación. Los discípulos de Vygotsky (por ejemplo, LEONTIEV, 1959, 1975, 1981) también hacen referencias al tema en su obra. Basados en los pocos comentarios de Vygotsky al respecto y tras el desarrollo de sus ideas por parte de sus seguidores, su planteamiento de la afectividad se centraba en cómo ésta proporciona las fuerzas integradoras y motivacionales a la conciencia.

Si el nivel superior de la jerarquía vygotskyana tomaba la conciencia como el componente y la afectividad y el intelecto como los subcomponentes, el siguiente nivel se centra en el intelecto como componente y las «funciones psicológicas superiores» como la memoria, atención, pensamiento y percepción como los subcomponentes. En este nivel es donde Vygotsky lleva a cabo la mayor parte de sus investigaciones. De nuevo, Vygotsky veía la tendencia a aislar los subcomponentes individuales y a ignorar su papel en el componente (en este caso la conciencia intelectual) como una debilidad fundamental de la psicología de su época:

> El análisis atomista y funcional que ha dominado la psicología científica en la última década ha dado lugar al examen de las funciones psicológicas individuales aisladamente... El problema de la conexión entre estas funciones, el problema de su organización en la estructura general de la conciencia, ha permanecido, durante todo este tiempo, al margen de la atención de los investigadores (1934a, pág. 4).

Cualquier debate sobre las ideas de Vygotsky acerca de las propiedades organizativas de su «unidad funcional» de la conciencia sería incompleta, incluso equívoca, si no explicara que el carácter de su organización es dinámico o dialéctico, y no estático. Tan importante como la existencia de conexiones interfuncionales es el hecho de que estas conexiones cambian continuamente. Vygotsky argumentaba que una de las debilidades fundamentales de las teorías psicológicas anteriores es que estaban basadas en «el falso postulado... de las conexiones interfuncionales permanentes e inmutables de la conciencia» (1934a, pág. 4). En oposición a esto, Vygotsky defendía que las relaciones interfuncionales se caracterizan por una constante transformación y por su influencia mutua. Por ello, a partir de ahora, hablaremos de la *organización dinámica* de la conciencia. Este aspecto de la concepción de la conciencia de Vygotsky se refleja en su tratamiento de los componentes de los diferentes niveles. Mientras que reconocía la contribución de K. Lewin a la comprensión de la relación entre funcionamiento afectivo y funcionamiento intelectual, Vygotsky lo criticaba por no dar importancia a los cambios continuos, las negaciones dialécticas y las influencias mutuas en ellos implicados. Vygotsky argumentaba que Lewin había olvidado reconocer «la ley dialéctica que, en el curso del desarrollo, cambia y efectúa los momentos de cambio. Una vez que han aparecido las formaciones psicológicas superiores basadas en ciertas precondiciones dinámicas, estas mismas formaciones influyen en el proceso que las engendró ... *Sobre todo, las conexiones interfuncionales y las relaciones entre los diferentes procesos y, en particular, el intelecto y la afectividad, cambian*» (1956, pág. 467).

En conexión con el lado intelectual de la conciencia, aspecto al que más aportó, Vygotsky se interesó por la organización dinámica de las funciones psicológicas superiores. Su interés se centró en que ahora la realización de la «misma» actividad podía llevarse a cabo basándose en diferentes combinaciones o «mezclas» de funciones psicológicas superiores a diferentes edades o en diferentes contextos de tarea:

> La memoria de los niños mayores no solamente es diferente de la memoria de los niños pequeños; también desempeña un papel diferente en su actividad cognitiva. La memoria durante la primera infancia es una de las funciones psicológicas centrales sobre la que se construye el resto de las funciones. Nuestros análisis sugieren que el pensamiento de los niños pequeños viene determinado en gran medida por su memoria y, ciertamente, no es el mismo que el pensamiento de los niños más maduros... *Para el niño pequeño, pensar quiere decir recordar; pero para el adolescente, recordar quiere decir pensar* (1978, págs. 50-51).

Este pasaje revela que la noción de organización dinámica adquiere un carácter central en su explicación de la ontogénesis del componente intelectual de la conciencia. Vygotsky argumentaba que el cambio en las interrelaciones entre las funciones psicológicas superiores, más que el desarrollo de las funciones individuales en sí mismas, era el responsable principal del desarrollo de la conciencia: «el desarrollo psicológico del niño no es tanto el desarrollo y perfeccionamiento de funciones separadas como el cambio en las relaciones interfuncionales... El destino de cada parte funcional en el desarrollo de la conciencia depende del cambio global y no al revés» (1934a, págs. 189-190).

Desde el punto de vista de Vygotsky, el problema derivado de investigar una aptitud o función particular aislada de las demás es que este tipo de plan-

teamiento presupone que una misma entidad, como la memoria, puede identificarse y observarse en diferentes estadios de desarrollo. Por el contrario, Vygotsky defendía que la naturaleza verdadera del papel de la memoria en la conciencia intelectual cambia con la edad. Para él, la misma memoria, por tanto, cambia; no es un proceso sencillo, identificable a lo largo del desarrollo. Este aspecto de su planteamiento entra obviamente en conflicto con otros puntos de vista que conciben el desarrollo de la memoria en términos de incrementos cuantitativos sin considerar que estos incrementos se produzcan en términos de reflejos, asociaciones, unidades de capacidad de procesamiento de la información, etc. Por ello, en lugar de centrarse en la estructura estática, Vygotsky subrayó el cambio, la transformación y la negación dialéctica como aspectos inherentes de los principios organizativos de la conciencia humana. Aunque este aspecto de su pensamiento es particularmente evidente en su concepción de la conciencia, también caracterizó sus puntos de vista respecto a otros temas. De hecho, podríamos decir que la forma general de argumentación de Vygotsky consistía en seleccionar dos o más fenómenos, que eran examinados tradicionalmente como entidades separadas o como partes de una estructura organizativa estática, y observar cómo se oponían e interactuaban mutuamente a lo largo del curso del desarrollo.

El significado de la palabra como unidad de análisis

Vygotsky propuso el significado de la palabra como unidad para el análisis de la conciencia. La necesidad de especificar una unidad de análisis surgió del hecho de que no existe un modo posible de investigar la conciencia en general tal y como la definió Vygotsky. Su noción de conciencia es útil para la construcción de un marco teórico global, pero presenta problemas serios para los investigadores deseosos de llevar a cabo una investigación psicológica concreta. El problema que se plantea es la posibilidad de examinar cualquier función mental superior o segmento delimitado de actividad psicológica compleja al mismo tiempo que se considera la unidad funcional de la conciencia. Si, como argumentaba Vygotsky, no es posible caracterizar ningún aspecto de la conciencia sin tener en cuenta sus relaciones con los demás aspectos, ¿por dónde debemos empezar? El investigador se ve en la necesidad de estudiar todos los aspectos de la vida mental para poder responder a las cuestiones sobre cada uno de ellos. La respuesta de Vygotsky a este dilema aparentemente insoluble fue la búsqueda de una nueva unidad de análisis. El criterio que estableció tuvo un impacto poderoso sobre el resto de su planteamiento teórico. Tal y como señala ZINCHENKO (1985), cualquier opción (ya esté formulada explícita o implícitamente) sobre la unidad de análisis psicológico influye en todos los demás aspectos del marco teórico:

> Como es sabido, el problema de las unidades en la investigación psicológica lo han abordado todas las escuelas de psicología científica. En el pasado, una gran variedad de fenómenos fueron especificados con este propósito. Por ejemplo, las sensaciones (en el asociacionismo), figura-fondo (en la psicología de la Gestalt), la reacción o reflejo (en la reactología y reflexología, respectivamente), el grupo (en la psicología de grupos) y el acto comportamental (en el conductismo) se han utilizado como unidades. En concreto, en el neoconductismo de Tolman, el problema de las unidades ocupa un papel central... En la psicología europea occidental, Piaget trata el problema detalladamente. Piaget especifica operaciones reversibles al respecto... En contraste con las estructuras operativas reversibles, otros investigadores han considerado los esquemas mnémicos y motores como las unidades de análisis. Esto es característico de BARTLETT (1932) y de algunos de sus discípulos en el panorama de la psicología angloamericana contemporánea (1985, pág. 95).

Vygotsky intentó resolver el problema proponiendo una unidad de análisis que proporcione una sección transversal de la complejidad interfuncional de la conciencia. Vygotsky intentaba la identificación de un «microcosmos» de la conciencia que reflejara todos sus aspectos. Sus ideas al respecto se pueden encontrar en diversas fuentes, pero una de las más importantes es la obra de Marx. En algunos aspectos, Vygotsky se consideraba a sí mismo en el intento de crear una «teoría que permitiera un método» para la psicología paralelo al de Marx para la investigación de los fenómenos socioeconómicos. En un cuaderno inédito Vygotsky (1978) comentaba:

> La totalidad de *El Capital* ha sido escrita de acuerdo con el siguiente método: Marx analiza una única «célula» viva de la sociedad capitalista, por ejemplo, la naturaleza del valor. Dentro de esta célula, Marx descubre la estructura del sistema y de todas sus instituciones económicas. Afirma que para un especialista en leyes, este análisis le puede parecer un oscuro enredo de detalles ínfimos. De hecho, habrá detalles ínfimos, pero son precisamente éstos los que resultan esenciales para una «microanatomía». Aquel que descubriera cuál es la «célula» psicológica —el mecanismo productor de incluso una sola respuesta— habría, de esta manera, encontrado la clave para la psicología como un todo (COLE y SCRIBNER, 1978, pág. 8).

Por ello, con el propósito de llevar a cabo su estudio de la conciencia humana, Vygotsky consideraba su tarea como la identificación de un microcosmos investigable. Empezó con la distinción entre dos métodos para el análisis de las estructuras psicológicas: el análisis en elementos (*elementy*) y el análisis en unidades (*edinitsy*). Vygotsky consideró a este último como el método correcto para el análisis en psicología, hecho que aparece reflejado en su comentario de que el análisis en elementos es el «responsable de todos los errores que han acosado a los investigadores» interesados en los problemas complejos de la psicología (1934a, pág. 7), mientras que el análisis en unidades es

la «única forma correcta» de abordar estos problemas.[1] Utilizando un ejemplo procedente de la química, Vygotsky comparaba el análisis de las estructuras psicológicas en elementos con el análisis de las sustancias químicas en elementos. Vygotsky advertía que, tanto en química como en psicología, este tipo de análisis es fundamentalmente incapaz de responder a ciertas preguntas y, por tanto, puede conducir a error si se utiliza aisladamente. Por ejemplo, si alguien se interesara por saber por qué el agua extingue el fuego y analizara los elementos «se sorprendería al descubrir que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene el fuego. A partir de estas propiedades de los elementos nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto» (1934a, pág. 7).

Vygotsky defendía que el mismo tipo de anomalías pueden presentarse en la investigación psicológica. Su crítica del análisis de los elementos se basa en el hecho de que «la característica fundamental de este análisis es que produce resultados ajenos al conjunto analizado; produce elementos que no contienen las propiedades del conjunto como tal» (ibíd.). Al hablar del análisis de las unidades, Vygotsky escribía:

> Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene *todas las propiedades básicas del conjunto.* Estas propiedades no se hallan distribuidas entre sus partes constituyentes. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de la molécula y del movimiento molecular lo que representa la clave para la explicación de las propiedades del agua. De forma similar, la célula viviente que conserva todas las cualidades básicas del organismo vivo es la unidad real del análisis biológico (1934a, pág. 9).

De acuerdo con Vygotsky, son las unidades y no los elementos los que hacen falta para estudiar la organización interfuncional dinámica de la conciencia. La unidad específica escogida por Vygotsky para esta tarea es el significado de la palabra. En su opinión, cumple los requerimientos que había establecido para una «célula psicológica» o unidad: «En cada paso, la investigación actual muestra que la palabra desempeña un papel central en la conciencia como totalidad y no en sus funciones individuales» (ibíd., pág. 318).

Por ello, Vygotsky consideraba la palabra capaz de reflejar la organización interfuncional de la conciencia en lugar de las funciones psicológicas individuales. Este hecho lo llevó a concebir la palabra como un microcosmos genuino de la conciencia: «la conciencia se refleja en la palabra como el sol se refleja en una gota de agua. La palabra se relaciona con la conciencia como un mundo en miniatura se relaciona con uno mayor, como una célula viva con un organismo, como un átomo con el cosmos. Es un mundo en miniatura de la conciencia. La palabra con significado es un microcosmos de la conciencia humana» (ibíd.).

1. La mayor parte del trabajo de conceptualización de unidades que hizo Vygotsky, incluyendo sus analogías basadas en la química (véase VYGOTSKY, 1962, pág. 3), se fundamenta en la obra de R. Müller-Freinfels (véase VYGOTSKY, 1971, pág. 205).

Todos estos comentarios provienen de *Pensamiento y lenguaje* (1934a) de Vygotsky. Su examen detallado de estas formas de actividad se hallaba motivado por la suposición de que «el pensamiento y el habla han resultado ser la clave para la comprensión de la naturaleza de la conciencia humana» (ibíd., pág. 318). Vygotsky consideraba la relación existente entre pensamiento y habla como un caso privilegiado del problema general de las relaciones implicadas en la organización dinámica de la conciencia: «el problema del pensamiento y el habla corresponde al conjunto de problemas psicológicos en los que el aspecto principal es la relación entre las distintas funciones psicológicas, entre las diferentes formas de actividad de la conciencia. El punto central de este problema es, desde luego, la cuestión de la relación entre el pensamiento y la palabra» (ibíd., pág. 4).

Vygotsky señalaba que, demasiado a menudo, la palabra había sido abordada desde la perspectiva del análisis por elementos. En particular, los investigadores han tendido a examinar la palabra totalmente aislada de su significado. Este aspecto desempeñó un papel importante en su crítica al formalismo, pero Vygotsky también lo consideraba relevante en psicología. En esta disciplina, consideraba el aislamiento entre sonido y significado como el responsable de explicaciones asociacionistas muy simplistas del significado:

> Al igual que permanecieron en la psicología asociacionista, de la misma manera se encuentran en los principios de la psicología estructuralista moderna. Siempre hemos conocido una sola cara de la palabra, el lado externo que nos presenta. Su otro lado, el interno —su significado—, al igual que la cara oculta de la luna, siempre ha permanecido oculto y desconocido. Casualmente, es en esta otra cara en la que permanece escondida la posibilidad de descubrir un problema muy interesante. Es el problema de la relación entre pensamiento y habla. Es precisamente en el significado de la palabra donde hallamos el centro de la unidad. Es la unidad lo que denominamos pensamiento verbal (ibíd., pág. 9).

Por ello Vygotsky insistía en que el análisis por unidades debía aplicarse al estudio del significado de las palabras así como al estudio de la relación entre pensamiento y habla. Solamente a través de la comprensión de las relaciones entre sonido y significado en la palabra es posible conocer las relaciones entre pensamiento y habla. En este planteamiento, el significado de la palabra aparece como una unidad ideal ya que «el significado puede concebirse, de la misma manera, como un fenómeno que es como el habla en su naturaleza y como un fenómeno relacionado con el área del pensamiento. Es imposible abordar el significado de la palabra, como hemos descrito anteriormente, como elementos de la palabra considerados separadamente. ¿Qué representa el significado de la palabra? ¿Habla o pensamiento? ¿Son habla y pensamiento una

misma cosa simultánea por ser una unidad del pensamiento verbal?» (ibíd., pág. 10).

Estos y otros extractos de los escritos de Vygotsky revelan sus razones para examinar el significado de la palabra en tal profundidad. Para él era la unidad microcósmica ideal para el análisis de la conciencia humana.

Limitaciones de las tesis de Vygotsky

Ya he comentado anteriormente que las tesis de Vygotsky acerca de la palabra y el significado de la palabra necesitan ser revisadas en función de los últimos avances teóricos en el estudio de la referencialidad proposicional y discursiva. Existen estrictamente claras razones semióticas para la revisión de su planteamiento. También debe decirse que la noción de significado de la palabra como unidad para el análisis de la conciencia humana no cumple algunos de los requisitos que el mismo Vygotsky establecía para tal unidad. Volviendo a la distinción de Davydov y Razikhovskii (1985) entre «Vygotsky el metodólogo» (o metateórico) y «Vygotsky el psicólogo», nos interesará el conflicto entre los requisitos teóricos que estableció Vygotsky para una unidad de análisis y la unidad que él finalmente propuso. Recordemos que la tesis fundamental de Vygotsky era «la palabra con significado es un microcosmos de la conciencia humana». Vygotsky suponía que el significado de la palabra podía actuar como una «célula psicológica» o unidad de análisis en la que se verían reflejados todos los procesos e interrelaciones presentes en la conciencia humana. Si recordamos el concepto vygotskyano de conciencia, sin embargo, veremos que esto no es así realmente. Mientras que el significado de la palabra puede ser una unidad de análisis para examinar la *mediación semiótica de la conciencia humana*, no es una unidad para analizar la conciencia humana en sí misma.

La noción que tiene Vygotsky de la conciencia humana se basa en el concepto de organización dinámica, que incluye las interrelaciones variables entre funciones mentales como la memoria, la atención y el pensamiento. Dado el papel central que desempeñan las relaciones interfuncionales dinámicas en el macrocosmos de la conciencia, es necesario saber cómo se reflejan éstas en el microcosmos del significado de las palabras. De hecho, no se reflejan de ninguna manera. Funciones mentales como la memoria y la atención —dejando aparte sus interrelaciones— en modo alguno quedan reflejadas en el significado de las palabras. Si se considera que el significado de las palabras puede definirse mediante relaciones de conceptos genuinos signo-letra/signo-letra, se verá que la preocupación de Vygotsky consiste en la categorización y los sistemas de categorización inherentes al código lingüístico. Esta categorización desempeña un papel esencial como intermediario de la conciencia *mediadora*, pero no es la conciencia propiamente dicha.

Un comentario diferente puede hacerse respecto a la noción de Vygotsky del sentido (*smysl*) de una palabra: «el sentido de una palabra... es el conglomerado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia a causa de esa palabra» (1934a, pág. 305). A primera vista, esto parecería mucho más compatible con la noción de conciencia que tiene Vygotsky. Sin embargo, incluso en este caso, siguen presentes varios problemas. El más serio surge de la tesis de Vygotsky de que una palabra cambia su sentido en los diversos contextos. Su planteamiento no especifica ninguna manera de definir los contextos o de entender su papel como determinantes del sentido. Es más, al igual que con el significado (*znachenie*), no está claro cómo las diferentes funciones mentales como la memoria y la atención pueden representarse en el microcosmos del sentido de una palabra. Lo que está analizando parece ser una unidad para examinar la mediación semiótica más que una unidad para el análisis de la conciencia humana.

Otra de las críticas a la noción de Vygotsky del significado de la palabra como un microcosmos de la conciencia humana surge al considerar la relación entre las líneas natural y cultural del desarrollo. Básicamente, Vygotsky fue incapaz de proporcionar una explicación adecuada del curso natural del desarrollo, y lo fue también de especificar lo que se transforma por la actuación de las fuerzas sociales. Su explicación del significado de la palabra se halla directamente ligado a esta limitación. En concreto, Vygotsky apenas dijo nada sobre la relación entre el curso natural del desarrollo y el significado de la palabra. Sus planteamientos sobre la función inicial de indicación del habla proporcionan algunas pistas acerca de cómo los procesos sociales semióticos pueden «ponerse en contacto» y transformar los productos del curso natural, y una explicación de la referencialidad proposicional podría llevar este análisis más allá. Esto apenas nos ayuda a resolver la limitación fundamental de sus tesis —la ausencia de una explicación adecuada del curso natural del desarrollo. Vygotsky no especifica mucho sobre lo que los procesos semióticos interpsicológicos transforman.

De nuevo nos encontramos frente a un problema que sólo se puede entender si distinguimos entre «Vygotsky el metodólogo» y «Vygotsky el psicólogo». Vygotsky el metodólogo propuso una explicación general de la ontogénesis de la conciencia humana en la que las fuerzas naturales y las fuerzas sociales entran en contacto, volviéndose mutuamente determinantes. Vygotsky el psicólogo apenas dijo nada sobre el curso natural del desarrollo. Como resultado, sus escritos sobre los mecanismos de desarrollo psicológico sugieren una interpretación que entra en conflicto con su enfoque metodológico o metateórico. Básicamente, sugiere que con el comienzo del aprendizaje del lenguaje, el desarrollo del niño se puede explicar exclusivamente en función del aprendizaje de los significados de las palabras. Desde este punto de vista, el desarrollo de la conciencia humana se podría reducir al aprendizaje de los códigos semióticos. Estas y otras críticas al respecto se han dirigido contra

Vygotsky. Por ejemplo, A. V. BRUSHLINSKII (1979) ha argumentado que existe un dualismo sociobiológico inherente a los planteamientos de Vygotsky. Brushlinskii cita el siguiente extracto de B. E. VARSHAVA y VYGOTSKY (1931) para justificar sus argumentos: «Tan pronto como el niño adquiere un dominio del lenguaje, todo el desarrollo interno del *niño* desde su estadio *animal* (biológico) se transforma en desarrollo genuinamente humano (social)» (BRUSHLINSKII, 1979, pág. 39).

La crítica de Brushlinskii se apoya en la suposición de que en las tesis de Vygotsky el curso natural del desarrollo se detiene en determinado momento para comenzar, entonces, la línea social; es más, las dos se conciben como algo separado y la aparición de la línea social representa por completo una nueva forma de desarrollo que no tiene ninguna conexión con el curso natural del desarrollo. Ciertamente, es posible interpretar de esta manera algunos fragmentos de los escritos de Vygotsky. Sin embargo, volveré a argumentar que el enfoque metodológico de Vygotsky va más allá; implica una explicación de cómo las fuerzas naturales y las fuerzas sociales del desarrollo entran en un interaccionismo emergente. De nuevo, una buena razón para que esta limitación se halle de acuerdo con sus prerrequisitos metodológicos iniciales es que en la época de Vygotsky se sabía muy poco acerca del desarrollo temprano en el curso natural. Los descubrimientos de Piaget sobre la inteligencia sensoriomotriz aún estaban por realizar.

Al considerar estos problemas, resulta evidente que las tesis de Vygotsky sobre el significado de la palabra no constituyen una buena unidad para analizar el desarrollo de la conciencia humana. No proporcionan los mecanismos teóricos necesarios para entender cómo las líneas natural y social del desarrollo entran en un interaccionismo emergente. Es más, Vygotsky las utilizaba fundamentalmente para explicar la aparición y desarrollo de la línea social.

De esta manera, hemos apuntado tres limitaciones de las tesis vygotskyanas sobre el significado de la palabra: 1) su incapacidad de situar el significado de la palabra en una explicación más amplia de la referencialidad proposicional y discursiva; 2) su incapacidad de cumplir sus propios requisitos para una unidad de análisis, es decir, que aparezca como un microcosmos de las relaciones interfuncionales dinámicas que definen la conciencia; y 3) su incapacidad de explicar adecuadamente la relación entre las fuerzas naturales y las fuerzas sociales del desarrollo. Desde luego, este tipo de unidad semiótica desempeña claramente un papel central en la teoría de Vygotsky; sin embargo, esta unidad desempeña un papel diferente en las tesis de Vygotsky al que le había sido asignado. En lugar de ser un microcosmos o célula de la conciencia humana es una unidad de la *mediación semiótica* de la conciencia.

La interpretación que acabo de exponer es más coherente con el marco teórico general de Vygotsky. Si la aceptamos nos queda pendiente la resolución de la pregunta, ¿cuál es la unidad adecuada para analizar la conciencia tal y como la definió Vygotsky? Para contestarla, nos orientaremos hacia una de las mayores contribuciones de los discípulos y seguidores de Vygotsky: la *teoría de la actividad.*

La teoría de la actividad y las unidades de análisis

El objetivo principal de las diferentes escuelas de psicología soviética es la creación de una psicología marxista. Tal y como nos muestra la historia de la disciplina en la URSS (véase KOZULIN, 1984), la interpretación de esta tarea puede variar ampliamente. Durante algunos períodos ha producido enfoques reduccionistas «materialistas típicos»; en otros, ha conducido a la creación de teorías de la conciencia. Vygotsky se apoyó en ciertos aspectos de la teoría de Marx para formular su teoría psicológica. En concreto, se basó en el método de Marx (por ejemplo, el análisis genético, las unidades holísticas de análisis), las tesis de Marx sobre los orígenes sociales de la conciencia humana (a partir de la tesis sexta sobre Fuerbach) y las tesis de Engels sobre la mediación mediante herramientas y signos. La teoría de Vygotsky, sin embargo, no se basa en muchos otros aspectos de la teoría marxista.

En los años posteriores a la muerte de Vygotsky, algunos psicólogos soviéticos intentaron utilizar otros aspectos de las ideas de Marx para desarrollar la teoría psicológica. Defendieron, por ejemplo, que la psicología debe fundamentarse en la tesis primera sobre Fuerbach. Esta parte de la obra de Marx ha dado lugar a diversos intentos de crear una teoría de la actividad en la psicología soviética. Al principio de su obra «El problema de la actividad en psicología», Leontiev escribía:

> La importancia de esta categoría [es decir, la actividad] apenas necesita ser subrayada. Solamente necesitamos recordar las famosas tesis de Marx sobre Fuerbach en las que decía que el defecto principal del primer materialismo metafísico era que concebía el mundo sensorial solamente como una forma de contemplación y no como una actividad o práctica humana. Por tanto, el aspecto activo del mundo sensorial fue desarrollado por el idealismo, en lugar del materialismo. El idealismo, sin embargo, lo concebía de manera abstracta, no como la auténtica actividad sensorial del hombre (1981, pág. 41).

Para mis intenciones, uno de los presupuestos más importantes de la teoría de la actividad es su reconocimiento de que hace falta una nueva unidad de análisis para desarrollar la propuesta vygotskyana. En lugar de centrarse en el estudio de las entidades psicológicas como aptitudes, conceptos, unidades de procesamiento de la información o funciones psicológicas, afirma que debemos comenzar por una unidad de *actividad.* El mismo Vygotsky se hallaba bastante próximo a la introducción de la noción de actividad dentro de su teoría. Muchos de los colaboradores y discípulos soviéticos de Vygotsky argumentan que sus ideas pueden ser más aprovechables e interpretadas de manera

más segura si aceptamos el concepto de actividad (*deyatel'nost'*) como la categoría fundamental de su teoría. De hecho, las ideas de Vygotsky han sido ampliamente desarrolladas y extendidas en la URSS con la formulación de la «Teoría de la actividad». Investigadores como DAVYDOV (1972), GALPERIN (1969), A. A. LEONTIEV (1981), P. I. ZINCHENKO (1939, 1981) y V. P. ZINCHENKO (1985) han contribuido materialmente a la explicación de esta teoría. Sin embargo, la figura principal responsable de su formulación general es A. N. LEONTIEV (1959, 1975, 1981).

Todos estos colegas y discípulos de Vygotsky insisten en que la mayoría de las raíces esenciales de la teoría de la actividad pueden encontrarse en los propios escritos de Vygotsky. Se han propuesto varias hipótesis de por qué el mismo Vygotsky no reformuló sus ideas en una teoría de la actividad. Algunos de sus colegas sugieren que probablemente habría emprendido ese camino de haber vivido más años. Otros, como DAVYDOV y RADZIKHOVSKII (1985), defienden que Vygotsky se encontraba realmente muy cerca de una teoría así.

DAVYDOV y RADZIKHOVSKII (1985) señalan que Vygotsky tenía dos preocupaciones en mente cuando formuló su concepción de la conciencia. Estaba interesado en rechazar las interpretaciones reduccionistas de los fenómenos psicológicos en los que la conciencia sería abandonada como un concepto científico y todos los fenómenos psicológicos podrían ser reducidos a fenómenos neurofisiológicos o comportamentales. Pero Vygotsky también quería evitar cualquier forma de «sustancialismo» en el que la conciencia se podría considerar como una segunda sustancia que coexistiría con la sustancia material del cerebro. Davydov y Radzikhovskii señalan que gran parte de la admiración que sentía Vygotsky por William James surgía del hecho de que éste había rechazado el sustancialismo. Aunque Vygotsky no había sido ampliamente influido por otros aspectos de la obra de James sobre la conciencia, este rechazo del sustancialismo es algo que encontró altamente compatible con sus propias ideas. En su artículo «¿Existe la conciencia?», JAMES (1904) defiende que la conciencia es una *función*, no una esencia o una sustancia.

Esto cuadra muy bien con las afirmaciones del filósofo favorito de Vygotsky, Spinoza. De acuerdo con Spinoza, Vygotsky defendía que los investigadores se hallan a menudo equivocados en sus intentos por entender las relaciones entre los fenómenos psicológicos y neurofisiológicos a causa de que sus análisis están basados en la presuposición falsa de que se hallan frente a dos sustancias y no frente a dos atributos de una misma sustancia:

> El pensamiento... en sí mismo no es más que una función del cerebro. Lo mental no tiene una existencia independiente. De acuerdo con la definición de Spinoza, el pensamiento no es una substancia, sino un atributo. Un fenómero psicológico no existe nunca por sí mismo; siempre es solamente el momento internamente necesario de un proceso psicofisiológico más complejo. En consecuencia, el verdadero problema del funcionamiento independiente de la mente descansa sobre una premisa falsa, es decir, que los procesos psicológicos discurren en paralelo o en interacción con los procesos fisiológicos. Es decir, el problema en el análisis final se basa en la hipótesis psicofisiológica de un paralelismo o interacción (VYGOTSKY, 1960, pág. 408).

En años recientes, los filósofos y psicólogos soviéticos preocupados por el papel de los fenómenos ideales en el materialismo dialéctico han examinado este tema con más detalle. E. V. Ilenkov ha señalado que la tesis de Spinoza representó un avance importante en la historia de la filosofía ya que proporcionó una alternativa al dualismo cartesiano:

> Hay dos objetos de investigación diferentes y contrarios —el cuerpo y la mente— pero *un solo* objeto, que es el *cuerpo pensante* del verdadero ser humano vivo... solamente considerado desde dos aspectos o puntos de vista diferentes e incluso opuestos. El verdadero ser humano inteligente, viviente, el genuino cuerpo inteligente con el que hemos sido dotados no consiste en dos mitades cartesianas: «la mente sin cuerpo» y «el cuerpo sin mente». Con relación al auténtico ser humano, uno y otro constituyen por igual abstracciones falaces y no podemos, finalmente, modelar un auténtico ser humano inteligente a partir de dos abstracciones igualmente falsas (1977, pág. 31).

Ilenkov utilizó la siguiente analogía de Spinoza para ilustrar este punto: «el pensamiento no es el *producto* de una acción, sino la *acción en sí misma*, considerada en el momento de su realización, como caminar, por ejemplo, es la forma de acción de las piernas, el "producto" de lo cual, se deduce, es el espacio recorrido» (ibíd., pág. 35).

El antirreduccionismo y antisustancialismo que caracteriza la posición de base de Vygotsky proporciona el primer soporte a la tesis de Davydov y Radzikhovskii de que se hallaba próximo a la formulación de una teoría de la actividad. El siguiente punto en su argumentación hace referencia a cómo los dos atributos de pensamiento y extensión material pueden unirse en un sistema único. Como los exponentes de la teoría de la actividad en la psicología soviética han defendido durante largo tiempo, la clave para este sistema holístico es la actividad humana. El germen de esta idea era accesible a Vygotsky en la insistencia de Spinoza en afirmar el carácter no abstracto de los atributos corporales o mentales del «auténtico ser humano inteligente, vivo». Tal y como señala Ilenkov, el concepto de que la actividad debe servir como punto de arranque en el propio análisis se deduce directamente del rechazo de Spinoza al dualismo cartesiano:

> Pero solamente encontraremos la determinación funcional del pensamiento si no sondeamos en el *cuerpo pensante* (el cerebro) y examinamos detenidamente la verdadera composición de sus actividades objetivas entre los otros cuerpos del infinitamente variado universo. Dentro del cráneo no encontraremos nada a lo que la definición funcional de pensamiento pueda aplicarse, ya que el

> pensamiento es una función de la actividad objetiva externa. Debemos investigar, por tanto, no la anatomía y la fisiología del cerebro, sino la «anatomía y fisiología» de este «cuerpo» cuya función activa *in facto* es el pensamiento, es decir, el «cuerpo inorgánico del hombre», la «anatomía y fisiología» del mundo de su cultura, el mundo de «cosas» que produce y reproduce mediante su actividad (1977, págs. 73-74).

Existe un debate abierto en la URSS acerca de hasta qué punto un planteamiento basado en la actividad extiende o incluso distorsiona las ideas básicas de Vygotsky. No entraré aquí en todas las complicaciones de este problema ni proporcionaré un esquema completo de la teoría de la actividad tal y como se halla formulada en la actualidad dentro de la psicología soviética contemporánea. Esta información se halla disponible en otros lugares (véase LEONTIEV, 1959, 1975; SMIRNOV, 1959, 1975; WERTSCH, 1981a, 1981b; KOZULIN, 19843). En su lugar, perfilaré una propuesta del papel que la noción de actividad debería desempeñar en el marco teórico de Vygotsky. Mi argumentación se basará en los avances recientes de la psicología y filosofía soviéticas, pero en muchos aspectos se encontrará más estrechamente ligada a las ideas de Vygotsky de lo que lo han estado muchas de las propuestas soviéticas contemporáneas.

De acuerdo con las propuestas recientes de LEONTIEV (1975, 1981), pueden identificarse varios niveles diferentes, pero interrelacionados, de análisis o abstracción dentro de una teoría de la actividad. Asociado a cada nivel se halla un tipo específico de unidad. En el primero, el nivel más general de análisis, es la unidad de una actividad. Tal y como señala LEONTIEV (1975), el empleo del término «actividad» (*deyatel'nost'*) debe diferenciarse del uso de este término en conexión con la «teoría de actividad» general (*teoriya deyatel'nosti*). Al referirnos a la *unidad* de actividad estamos tratando con actividades específicas reales en oposición a la actividad humana en general, y hablamos de un nivel de análisis particular en oposición a la teoría más general que alcanza todos los niveles de análisis. En mi argumentación esta diferencia en el empleo del término «actividad» quedará clara a través del contexto. Leontiev ha definido una actividad como:

> la unidad de vida molar, no aditiva, para el sujeto material corpóreo. En un sentido más preciso (es decir, a nivel psicológico) es la unidad de vida mediatizada por el reflejo mental. La función real de esta unidad es orientar al sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción o agregado de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo (1981, pág. 46).

El nivel de análisis implicado en las actividades raramente se considera en los planteamientos occidentales de la psicología cognitiva. Quizá el constructo en la ciencia occidental contemporánea más parecido a este nivel de análisis

es la noción de «marco» (*frame*) tal y como la formula E. GOFFMAN (1974). Al igual que en el análisis de Goffman, la noción de actividad se centra en contextos definidos socioculturalmente en los que tiene lugar el funcionamiento humano. Entre las actividades mencionadas por los discípulos de Vygotsky (por ejemplo, ELKONIN, 1972) figuran el juego, la actividad instructiva (educación formal) y el trabajo. Una de las características más importantes de una actividad es que no se halla determinada ni especialmente circunscrita por el contexto físico o perceptivo en el que se desenvuelven los seres humanos. Es más, es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto.

El siguiente nivel de análisis en el sistema de Leontiev se centra en una unidad que sea más compatible con la formulación original de Vygotsky y con la psicología occidental: la unidad de una *acción* orientada hacia un objetivo (*deistvie*). De acuerdo con LEONTIEV (1975, 1981), decir que un individuo se halla inmerso en una actividad concreta no es decir nada acerca de las relaciones específicas entre medios y fines que se hallan implicadas. Simplemente nos dice que el individuo se desenvuelve en un determinado contexto definido socioculturalmente. La mejor indicación de que los dos niveles de análisis pueden diferenciarse es que una acción puede variar independientemente de una actividad:

> Una misma acción puede contribuir materialmente a la realización de diferentes actividades. Puede ser transferida desde una actividad a otra revelando, de esta forma, su relativa independencia. Prestemos atención... a un claro ejemplo. Supongamos que nos marcamos el objetivo de alcanzar el punto N y lo llevamos a cabo. Queda claro que esta acción... puede realizar actividades completamente diferentes. Lo contrario es igualmente cierto: el mismo motivo puede dar lugar a objetivos diferentes y, por lo tanto, producir acciones diferentes (LEONTIEV, 1981, pág. 61).

Para relacionar esto con mi lista de actividades anterior, la acción dirigida hacia el objetivo de trasladarse desde un punto a otro podría ser ejecutada mientras se participa en actividades diferentes como el juego, el trabajo o la instrucción.

LEONTIEV (1975, 1981) ha propuesto que el tercer nivel de análisis en la teoría de la actividad se halla relacionado con una *operación* (*operatsiya*). Mientras que una acción se halla relacionada con un objetivo, una operación se halla relacionada con las condiciones concretas bajo las que se lleva a cabo la acción. Una acción orientada hacia un objetivo generalizable se materializa en un contexto espaciotemporal real a través de las operaciones:

> [Un] aspecto importante de los procesos de formación de objetivos es su concreción o la selección de las condiciones para su logro... Cualquier objetivo —incluso uno como el de «alcanzar el punto N»— existe objetivamente en

> alguna situación objetiva. Por supuesto que el objetivo puede aparecer en la conciencia del sujeto como abstracción de esta situación, pero no puede decirse lo mismo de la *acción*. Por ello, aparte de su aspecto intencional (*qué* debe hacerse), la acción tiene su aspecto operacional (*cómo* puede hacerse), el cual se define no por el objetivo en sí mismo, sino por las circunstancias objetivas bajo las que se desarrolla. En otras palabras, la acción *realizada* se produce en respuesta a una tarea. La tarea es el objetivo dado bajo ciertas circunstancias... Denominaré operaciones a los medios mediante los que una acción se lleva a cabo... Si imaginamos un caso en el que el objetivo se mantiene constante y las condiciones bajo las que se da cambian, entonces solamente varía la composición operativa de la acción (LEONTIEV, 1981, págs. 62-63).

De esta forma, el aspecto operativo de una acción orientada hacia un objetivo como «alcanzar el punto N» variará en función de la distancia implicada, los obstáculos hallados en la ruta hasta el punto N, etc. Puede utilizarse la siguiente representación esquemática para resumir los niveles de análisis en la teoría de la actividad de Leontiev:

Actividad - Motivo
Acción - Objetivo
Operación - Condiciones.

Aunque los planteamientos de Leontiev no se basan en la teoría semiótica, la distinción que hizo entre una acción y su materialización operativa es similar a la relación «tipo-dado» señalada en el análisis semiótico en el capítulo 4. Las operaciones son materializaciones dadas de las acciones; bajo diferentes condiciones, la misma acción se materializará en formas diferentes. Debido a esta relación entre acciones y operaciones, es natural que las consideremos conjuntamente. En el momento que realizamos una afirmación sobre una acción, también podemos considerarla desde la perspectiva de su «composición operativa».

ZINCHENKO (1985) ha utilizado recientemente las ideas de Leontiev para la identificación de una unidad adecuada de análisis en la teoría de Vygotsky. Zinchenko considera que en lugar del significado de la palabra, la unidad adecuada de análisis según la concepción de Vygotsky de la conciencia es la *acción mediada por instrumentos* (*orudinnoe deistvie*). La revisión propuesta por Zinchenko cumple los requerimientos teóricos generales establecidos por Vygotsky para una unidad al mismo tiempo que evita los problemas inherentes al intento de Vygotsky de utilizar el significado de la palabra con esta intención.

Este avance se basa en el reconocimiento del papel adecuado que desempeñan el significado de la palabra y otros fenómenos semióticos. En lugar de considerar que éstas *sean* unidades de análisis, Zinchenko propone que actúen

como *mediadoras* de tales unidades. En su concepción de la acción mediada por instrumentos, Zinchenko no se entretiene en detallar la distinción entre instrumentos y signos. Zinchenko coloca tanto la mediación semiótica como la instrumental bajo el encabezamiento más general de «mediado por instrumentos». Dado que su interés se centra en identificar una unidad general para analizar la conciencia en el sistema vygotskyano, esto parecería adecuado. Sin embargo, desde mi punto de vista, cualquier propuesta completa de una unidad así debería tener en cuenta las propiedades específicas de los fenómenos semióticos.

El poder del planteamiento de Zinchenko es apreciable desde la perspectiva de mis primeras críticas al planteamiento de Vygotsky de que el significado de la palabra pueda servir de unidad para el análisis de la conciencia. Esta afirmación no proporciona un punto de vista claro acerca de cómo las líneas natural y cultural del desarrollo se entrelazan y determinan mutuamente. Su noción de la función indicativa del discurso sugiere un medio mediante el cual el adulto se pone en contacto con el niño y empieza a regular su actividad, pero no dice nada acerca de lo que es esta actividad inicial y de cómo se transforma por la mediación semiótica. Examinando este problema, Zinchenko plantea:

> Es interesante trazar lo que podría denominarse como la génesis inversa del significado, tanto en referencia a su papel como unidad primaria para el análisis de la mente como en referencia a las unidades que constituyen sus precondiciones inmediatas. Inmediatamente nos damos cuenta de que las principales unidades genéticas de análisis deben cumplir una condición adicional que el sistema de requisitos de Vygotsky no preveía. Al proponer «célula» genética primaria o «el comienzo subdesarrollado del total desarrollado por completo» como unidad de análisis, DAVYDOV (1972) señalaba que esta «célula» debe tener una forma real que contemple el sentido (1984, pág. 101).

Cuando Zinchenko y Davydov dicen que la forma de esta célula «contempla el sentido» (*chuvstvenno-sozertsaemaya*) se refieren a sus propiedades como acción práctica sensoriomotriz (sensoriomotriz en el sentido más amplio). Utilizando la terminología empleada por Vygotsky, el argumento consistiría en que debemos proporcionar una explicación de los procesos que operan a lo largo de la línea natural del desarrollo. Partiendo de las ideas de K. HOLZKAMP (1973) sobre la «actividad de los objetos», Zinchenko señala que, en principio, esta experiencia es más rica que el sistema de categorías verbales que dominamos. En la concepción vygotskyana del desarrollo de los conceptos, el estadio de generalización que él denomina «pseudoconceptos» corresponde más estrechamente al concepto de «significado del objeto» (1984, pág. 102). Holzkamp pensaba en la experiencia de los sujetos que surge de la actividad práctica individual. Los argumentos en los que se fundamenta esta afirmación son bastante congruentes con los que expuso Vygotsky acerca del papel de la

categorización y la generalización. En el momento en que utilizamos la categorización para sumergirnos en la «interacción social genuina», necesariamente capturamos ciertos aspectos de la propia experiencia ignorando otros.

Por ello, la afirmación de Zinchenko sobre el papel de la acción mediada por instrumentos tiene una doble lectura. Por un lado, Zinchenko se interesa por la identificación de las principales unidades genéticas. De aquí sus comentarios sobre la forma que contempla el sentido de las primeras acciones. Por otro lado, Zinchenko reconoce que una vez que la mediación semiótica se ha incorporado a la acción práctica, la acción sufre una transformación cualitativa. No se trata simplemente de la misma acción dotada de unos medios mejorados de mediación y representación. Lo importante es que, mientras que es imposible entender la acción mediada por instrumentos sin comprender sus orígenes, no podemos reducir una acción mediada a estos orígenes. Un análisis adecuado de la acción debe considerar, además de sus orígenes genéticos, las transformaciones a las que se ve sometida por el hecho de entrelazarse con un sistema de signos.

Otra de mis críticas consiste en que el significado de la palabra no es una unidad que refleje, en realidad, las relaciones interfuncionales que definen la conciencia. Desde luego que ésta es la crítica más seria que podemos realizar, ya que implica que la unidad analítica seleccionada por Vygotsky no puede cumplir los requisitos que él mismo le asigna. De nuevo, la noción de acción mediada por instrumentos de Zinchenko sugiere una forma de evadir el problema. Comenzar por la noción de una acción mediada por signos en lugar de hacerlo por una función mental o por el significado de la palabra nos permite ser coherentes con los requisitos teóricos generales propuestos por Vygotsky para la unidad de análisis de la conciencia. Concretamente, proporciona una unidad que incorpora necesariamente el criterio definidor de la noción de Vygotsky de la conciencia y su desarrollo: la organización dinámica de las relaciones interfuncionales.

Cuando consideramos una acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos como la implicada en la construcción de un objeto de acuerdo con un modelo (véase el capítulo 6), podemos ver que la percepción, la memoria, el pensamiento (o solución de problemas) y la atención se hallan necesariamente implicadas y coordinadas en una unidad de verdadera vida psicológica. La unidad analítica implicada es fundamentalmente distinta de las unidades típicamente implicadas en la investigación psicológica. Comprende momentos diferentes que los psicólogos suelen intentar aislar y abstraer (por ejemplo, las funciones mentales), centrándose en un tipo de unidad que a menudo olvidan reconocer. Es una unidad que «atraviesa» las unidades utilizadas tradicionalmente. Y lo que es más importante para mi propósito, hace posible el estudio de la conciencia tal y como la define Vygotsky. Dado el hecho de que para él el criterio fundamental de definición de la conciencia es su organización interfuncional dinámica, la noción de una acción mediada por instrumentos proporciona un «microcosmos manejable» dentro del que se puede estudiar la conciencia humana.

Hasta ahora he puesto de relieve las propiedades de la acción que la eximen de las críticas que yo mismo he hecho a la unidad de análisis de Vygotsky, el significado de la palabra. Además, la acción como unidad analítica mantiene la mayoría de las ventajas que, con buena fe, Vygotsky vio en el significado de la palabra. En concreto, retiene la propiedad de ser una unidad que no se halla ligada exclusivamente al funcionamiento intrapsicológico o al funcionamiento interpsicológico. La acción transciende, al igual que el significado de la palabra, la frontera entre lo individual y lo social.

Tal y como señalan WERTSCH, MINICK y ARNS (1984), la distinción entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico debe encontrarse al nivel de las operaciones de la teoría de la actividad de Leontiev. Este hecho puede ejemplificarse considerando, una vez más, la acción orientada hacia un objetivo apuntada en el capítulo 6. Recordemos que la acción de hacer la copia de un objeto de acuerdo con un modelo puede subdividirse en una estrategia compuesta por tres fases.[2] Los estudios de ARNS (1980), MCLANE (1981), SAMMARCO (1984) y WERTSCH, MINICK y ARNS (1984) examinan estas fases con relación a su ejecución en el plano inter o intrapsicológico.

En términos de los niveles de análisis de la teoría de la actividad de Leontiev, estos estudios suponen que se halla implicada la misma acción dirigida hacia un objetivo, al margen de cuál sea su plano de ejecución. El plano de su ejecución es un tema que pertenece a la composición operacional de la acción. Por ello, el nivel analítico relacionado con la acción en la teoría de Leontiev cumple los requisitos de Vygotsky de que la unidad debe ser aplicable tanto al funcionamiento interpsicológico como al funcionamiento intrapsicológico. También es compatible con la concepción de Vygotsky sobre la mediación.

De hecho, al hablar de la mediación, he utilizado términos poco comprometidos como «funcionamiento» al referirme a lo que es mediado. En estos

2. En realidad, cada una de las fases es una acción dirigida hacia un objetivo en sí misma. De esta manera, este hecho implica una acción constituida por acciones o subacciones. Sin embargo, la acción global tiene un *status* psicológico que no puede ser equiparado al de la suma de las acciones que la componen. Dado que mi interés se centra en la acción global, la denominaré «acción», utilizando el vocablo compuesto «fase estratégica» para cada una de las tres subacciones. Es más, al relatar la acción consistente en construir el rompecabezas de acuerdo con el modelo, lo que me interesa es la acción de insertar una pieza. Es decir, mi interés se centra en la ejecución correcta de un episodio más que en la de la tarea completa. Por ello, en la tarea escogida se halla implicada una estructura jerárquica de acciones. Lo que he denominado acción se halla, en realidad, constituido por varias fases estratégicas que podrían ser consideradas como acciones por sí mismas. Además, la acción en sí misma es solamente una parte de la tarea más amplia de construir el rompecabezas por completo (lo que también podría ser considerado como una acción).

momentos debería estar claro que la noción de acción es un candidato mucho más apropiado para este cometido. Proporciona el marco dentro del que opera la mediación, una idea reflejada en el término de ZINCHENKO (1985) «acción mediada por instrumentos». Al igual que para la teoría de Piaget es crucial entender que la «asimilación» y la «acomodación» son términos que se aplican sobre un esquema, creo que es esencial comprender que términos como «mediación», «interpsicológico» e «intrapsicológico» se aplican a una acción en el análisis vygotskyano.

La propuesta de Vygotsky para utilizar el significado de la palabra como unidad de análisis en su marco teórico es criticable en ciertos aspectos. Mientras que continúo aceptando sus argumentos acerca de la importancia de los fenómenos semióticos en el funcionamiento psicológico humano, he expuesto cómo el significado de la palabra es una unidad de *mediación semiótica* del funcionamiento psicológico y no una unidad de funcionamiento en sí misma. También he considerado y rechazado, por incorrecta, la posibilidad de que las funciones psicológicas individuales (memoria, pensamiento) pudieran servir como unidades de análisis en el enfoque de Vygotsky.

Debido a que estas funciones se definen en términos de sus interrelaciones cambiantes —su organización dinámica— en la conciencia, no se pueden considerar adecuadamente al ser aisladas. En su lugar, una unidad de análisis adecuada al marco teórico de Vygotsky sería un «microcosmos de conciencia»; ésta debe ser capaz de reflejar las complejas relaciones interfuncionales que caracterizan a la conciencia humana. Además de cumplir este importante requisito, una unidad de estas características debe ser susceptible de ser investigada objetivamente.

Por estas razones, y siguiendo a ZINCHENKO (1985), he defendido que la acción dirigida hacia un objetivo y mediada por instrumentos es la unidad apropiada de análisis en la teoría vygotskyana. La unidad analítica de acción evita los inconvenientes del significado de la palabra preservando sus ventajas. Con respecto a esta última, es una unidad que opera tanto en el plano interpsicológico como en el intrapsicológico, proporcionando un marco adecuado para la mediación.

8 Mente y sociedad

En el intento de explicar las afirmaciones de Vygotsky acerca del origen social y la naturaleza social, o «casi social», de la conciencia humana, he examinado algunos aspectos relacionados con el funcionamiento interpsicológico, tales como la intersubjetividad, las directivas abreviadas y la forma dialógica de la mediación semiótica. En todos esos casos el término «social» se ha referido a procesos comunicativos diádicos o de pequeños grupos.

Dicho funcionamiento interpsicológico no es el único tipo de fenómeno social contemplado por Vygotsky. También reconocía los procesos «institucionales sociales», que son el foco principal de la teoría social marxista. Aunque el proyecto de Vygotsky de reformular la psicología bajo perspectivas marxistas exige considerar la relación entre las fuerzas institucionales sociales y la conciencia humana, su investigación concreta sobre el fenómeno social nunca fue más allá del nivel de procesos interpsicológicos. Así pues, no trató sobre una serie de conceptos clásicos de la teoría social marxista, tales como el fetichismo de los bienes de consumo, la transformación de las materias primas en productos de consumo en el proceso de trabajo individual y la alienación.

Aunque éstos podrían parecer los conceptos primarios en los que centrarse al reformular la psicología bajo una línea marxista, recordemos que Vygotsky también tenía que enfrentarse con los conceptos psicológicos y semióticos tal como eran definidos por las teorías de su época. Este hecho, además de su muerte prematura, le impidió llegar al punto desde el cual explorar con detalle la relación de la conciencia humana con las fuerzas sociales institucionales.

Antes de considerar algunas de las maneras en las que el enfoque de Vygotsky puede extenderse para tratar este problema, merece tenerse en cuenta que la solución sigue siendo difícil de hallar. Es más, la creciente especialización y aislamiento entre las diferentes disciplinas hacen mucho menos probable que, hoy en día, se pueda reconocer el problema, y no digamos resol-

verlo, mejor que hace medio siglo. Las relaciones entre los diferentes niveles de análisis y las disciplinas de las ciencias sociales apenas se examinan en la obra contemporánea occidental.

Los problemas que aquí consideramos son en algunos aspectos similares a los encontrados anteriormente en cuanto a la relación entre las líneas natural y social de desarrollo. En ese caso, el interés radicaba en las formas en las que las diferentes fuerzas entran en interacción emergente. Me volveré a centrar en las múltiples fuerzas del desarrollo y en sus correspondientes conjuntos de principios explicativos, aunque ahora el objetivo será llegar a una relación ampliada de las fuerzas sociales y sus relaciones con los procesos psicológicos individuales.

Lo haré ampliando la relación que hace Vygotsky de los procesos sociales más allá del nivel interpsicológico hasta el nivel social institucional. Mientras que mis proposiciones son compatibles con las ideas de Vygotsky, mis comentarios versarán sobre aspectos que él nunca examinó en detalle. Aún más, mis comentarios no están concebidos como tratamiento exhaustivo de los conceptos involucrados. Más bien son un inventario preliminar y parcial de problemas que podrían ser abordados bajo una perspectiva vygotskyana al intentar comprender la relación entre las fuerzas institucionales sociales y la conciencia individual. Los tres temas de mi inventario son: *a*) la noción de Leontiev sobre la actividad, *b*) las consideraciones de Vygotsky sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación y *c*) las consideraciones de Vygotsky sobre el habla interna.

La noción de Leontiev sobre la actividad

En mi breve visión general de la teoría de la actividad elaborada por el colega y alumno de Vygotsky, A. N. LEONTIEV (1972, 1975, 1981), he defendido que la noción de acción «mediada por instrumentos» y «orientada hacia un objetivo» es la unidad apropiada de análisis según el enfoque de Vygotsky. Al establecer este argumento en el capítulo 7, mencioné dos niveles de análisis identificados por Leontiev: acciones y operaciones (es decir, la composición operacional de las acciones).

El tercer nivel de análisis es la actividad. Como he mencionado en alguna otra parte (WERTSCH, 1981a, 1981b), el término ruso *deyatel'nost'* no tiene ningún equivalente apropiado en inglés. En términos usuales, la aproximación más exacta es «actividad». Para entender lo que Leontiev pensaba al utilizar este término, debo referirme brevemente a su estructura teórica general. Leontiev concebía la actividad como una «unidad de vida no aditiva y molar para el sujeto corpóreo y material» (1981, pág. 46); es decir, creía que una actividad no puede reducirse a otras unidades de análisis, tales como lazos estímulo-respuesta, unidades, acciones u operaciones de procesamiento de información.

Por supuesto que esta teoría no significa que no se puedan utilizar otras unidades y niveles de análisis conjuntamente con el nivel relativo a las actividades —ésta es precisamente la opinión de Leontiev en este análisis de tres niveles—. No obstante, estos otros niveles de análisis no sustituyen en modo alguno el análisis en el nivel de la actividad; hay que decir más bien que lo complementan.

El intento de Leontiev de especificar lo que alguien está haciendo en el nivel de la actividad se refiere al medio institucional social en el que ocurren los procesos psicológicos. Dado su interés en formular una psicología marxista, no es sorprendente que Leontiev considerara el trabajo como la forma prototípica de la actividad humana. En efecto, la teoría de la actividad puede considerarse como un intento de elaborar las consideraciones de Marx sobre el trabajo mediante la identificación de sus implicaciones en procesos psicológicos y proporcionando un examen análogo de otras instituciones sociales y sus implicaciones psicológicas. El papel fundamental de los factores institucionales sociales en la definición de la actividad es evidente en la afirmación de Leontiev según la cual

> la psicología humana se interesa por la actividad de personas concretas, la cual tiene lugar ya sea en colectividad —es decir, conjuntamente con otras personas—, ya sea en un contexto situacional en el cual el sujeto se relaciona directamente con el mundo circundante de objetos (por ejemplo, la rueda del alfarero o la mesa del escritor). Sin embargo, si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y medios de interacción social material y mental (*Verkehr*) creados por el desarrollo de la producción y que no pueden percibirse de ningún otro modo que en la actividad de las personas concretas. Resulta que la actividad de las personas aisladas depende de su contexto situacional en la sociedad, de sus condiciones inherentes y de factores idiosincrásicos e individuales (1981, pág. 47).

Un principio fundamental de las consideraciones marxistas es que las instituciones sociales se encuentran en un proceso constante de cambio histórico. Forman parte de procesos sociohistóricos tales como el surgimiento del proceso de transformación de la materia en productos intercambiables a lo largo del trabajo individual. Como consecuencia, las correlaciones psicológicas de las instituciones sociales también son contempladas como históricamente específicas en el enfoque de Leontiev. Por supuesto, ello está de acuerdo con el deseo de Vygotsky de incorporar en su enfoque la historia social como un dominio genético. Con estas consideraciones generales en mente, intentemos volver de nuevo a las propiedades específicas de la actividad y veamos cómo éstas pueden ayudarnos

a comprender patrones de comportamiento tales como los manifestados por las parejas de la tarea de copia de un modelo.

Para mis propósitos, una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido. Una actividad o contexto situacional de actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional. En términos de los niveles de análisis en la teoría de actividad, se podría decir que un contexto situacional de actividad guía la selección de acciones y la composición operacional de las acciones, y determina el significado funcional de dichas acciones. Por ejemplo, el significado funcional o «sentido»[1] de llegar al punto N en el ejemplo de Leontiev (véase capítulo 7) variará según que esa acción se lleve a cabo en el contexto situacional de actividad o, digamos, en el trabajo o en la escuela.

La cuestión más importante aquí es cómo las suposiciones implícitas de un contexto situacional de actividad determinan la selección de acciones y su composición operacional. La fuerza directriz e integradora de tales suposiciones es lo que Leontiev llamó el motivo de una actividad. Para Leontiev, un motivo no es una construcción que pueda entenderse en términos biológicos o incluso psicológicos. Más bien es un aspecto de un contexto situacional social e históricamente específico e institucionalmente definido. Entre otras cosas, el motivo inherente a un contexto situacional particular de actividad especifica aquello cuya importancia ha de ser aumentada en dicho contexto situacional. Dando mayor importancia a un objetivo, un grupo de comportamientos, y lo mismo con los demás, el motivo también determina lo que tendrá que pasarse por alto, si ello fuera necesario, para posibilitar la consecución de alguna otra cosa.

Dada esta descripción de un motivo, examinaré las dos actividades específicas que aquí nos interesan: el trabajo y la escuela.[2] Generalmente, el motivo del trabajo es la productividad. Cuando alguien está involucrado en el contexto situacional de actividad laboral, la productividad tendrá la mayor

1. Es interesante señalar al respecto que Leontiev y Vygotsky diferían en la importancia dada a los procesos de mediación semiótica en sus teorías. Estas desempeñan un papel más importante para Vygotsky que para Leontiev. La explicación vygotskyana de la historia social se fundamenta en el cambio de una forma de mediación a otra (véase el capítulo 2), mientras que para Leontiev ésta se fundamenta en las fuerzas socioeconómicas que señala Marx.

El empleo de este término es uno de los aspectos en los que Leontiev no sigue la orientación semiótica de Vygotsky. Mientras que para Vygotsky el sentido (*smysl*) es una propiedad de los signos contextualizados (véase el capítulo 4), Leontiev utiliza el término para referirse a la relación entre dos niveles diferentes de análisis dentro de su teoría (acción y actividad), ninguno de los cuales debe, por fuerza, ser esencialmente semiótico.

2. En lo que a mí respecta, me centraré en las versiones típicas ideales de estas actividades en la sociedad occidental. Estos tipos ideales aparecen escasamente representados en la práctica real, pero pueden utilizarse como modelo de comparación de dichas prácticas.

importancia, y a los otros posibles motivos se les dará una categoría secundaria. En cambio, el motivo de una actividad escolar formal[3] podría definirse como el «aprender por aprender». En este contexto situacional de actividad otros motivos desempeñan un papel secundario y las acciones y operaciones ejecutadas en su servicio serán alteradas o descartadas si interfieren seriamente en la importancia del aprendizaje.

En la actividad laboral, los errores se consideran como costosas interferencias de la productividad. Consecuentemente, serán evitados lo más posible. En tareas de copia de modelos como las utilizadas en los estudios indicados anteriormente, ¿cómo puede alguien que entiende la tarea organizar su colaboración a fin de aumentar la productividad con alguien que no la entiende en absoluto? La solución obvia es que el miembro más experimentado de la pareja asuma la responsabilidad en todos los aspectos de la tarea que sean potencialmente difíciles y deje que el más novato lleve a cabo solamente aquellas funciones que puedan ejecutarse sin una total comprensión de ellas. Dicha división de la responsabilidad aumentará la eficaz y correcta ejecución de la tarea y disminuirá los errores costosos.

En la actividad escolar, el contexto situacional está definido por suposiciones bastante diferentes. En vez de aumentar la productividad se da una máxima prioridad al aprendizaje del alumno. Al llevar a cabo una acción encaminada a un objetivo en el plano interpsicológico, el funcionamiento cognitivo conjunto estará organizado de tal manera que los alumnos puedan obtener los mayores beneficios al aprender. La implicación es que si los errores son instructivos, no se evitarán del mismo modo que en la actividad laboral; es más, puede que los tutores deseen fomentar las equivocaciones de los alumnos debido a la suposición de que se aprende de ellos.

Así pues, la actividad de instrucción y la actividad laboral difieren profundamente en sus motivaciones y en sus jerarquías en cuanto a qué es lo que debe considerarse de mayor importancia. Por supuesto, la instrucción o el aprendizaje también pueden ocurrir en situaciones de actividad laboral. Pero cuando ambas motivaciones confluyen, la definición del contexto situacional de actividad determinará a qué se debe dar prioridad y qué se debe sacrificar.

Mis colegas y yo llevamos a cabo un estudio en el medio rural de Brasil en el cual examinamos parejas de adulto-niño realizando la tarea de hacer una copia del corral de una granja según un modelo (WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984). El niño, en cada una de las parejas, tenía seis años. En la mitad de las parejas, el adulto era la madre del niño y, en la otra mitad, un profesor. Las madres habían pasado muy poco tiempo en situaciones escolares formales (ninguna había recibido más de cuatro años de enseñanza), mientras que todos los

3. El tipo de contextos al que me refiero es el habitual en las instituciones educativas occidentales en las que se promueve el pensamiento abstracto y reflexivo. Esta es una de las prácticas en el proceso de alfabetización descrita por Scribner y Cole (1981).

profesores habían completado al menos once años de enseñanza y habían continuado trabajando en un ambiente escolar formal.

En base a un análisis exhaustivo de la interacción de las parejas en el contexto situacional de esta tarea, surgieron dos patrones distintos en la composición operacional de la acción. Por un lado, las madres brasileñas organizaban un funcionamiento interpsicológico tal que asumían gran parte de la responsabilidad en la ejecución (es decir, operacionalización) de los pasos estratégicos en la acción orientada hacia un objetivo. Por otro lado, la organización del funcionamiento interpsicológico de los profesores brasileños era tal que el grueso de la responsabilidad de la ejecución de la tarea orientada hacia un objetivo era dado a los alumnos. Nuestra suposición es que las razones de estas diferencias en la composición operacional de las tareas orientadas hacia un objetivo radica en la manera que tienen los adultos de construir o crear el contexto situacional. Concretamente, las madres interpretaron su funcionamiento cognitivo conjunto en términos de un contexto situacional de actividad laboral, mientras que los profesores lo interpretaron en términos de un contexto situacional de actividad de instrucción.

Las madres brasileñas organizaban el funcionamiento interpsicológico basadas en la suposición de que la ejecución eficiente y sin errores de una tarea orientada hacia un objetivo determinado tenía prioridad. Asumían la responsabilidad en la mayoría de aspectos de la tarea, dejando que los niños realizaran únicamente aquellos pasos que se suponía podrían realizar sin esfuerzo. Por el contrario, en un contexto situacional de actividad de instrucción, en la que el motivo para aprender es el aprendizaje en sí mismo, la ejecución de tareas eficientemente y sin errores permanece en un plano secundario, mientras que se mantienen suposiciones bastante diferentes. Los profesores brasileños estructuraron la interacción de manera que a todos sus alumnos se los animaba a participar en los diferentes aspectos de la tarea, incluso si cometían errores. Es decir, se le daba la suficiente prioridad al aprendizaje de tal modo que no se consideraban los errores tan importantes como para tenerlos que evitar; de hecho, parecían ser incentivados si con ello se elevaba el nivel de dominio de la tarea.

Continuamos examinando las características que permitían que estos dos grupos de adultos difiriesen en su definición del contexto situacional de actividad. La respuesta se encuentra en el nivel de experiencia que tenían los adultos de los dos grupos con relación a los diferentes contextos institucionales. Como ya hemos señalado, las madres del estudio habían asistido a la escuela por un período inferior a cuatro años, mientras que los profesores lo habían hecho al menos durante once años y habían continuado en contacto con los contextos situacionales escolares al término de su formación.

Estos datos hacen comprensible por qué los profesores y no las madres intentaban y llevaban a cabo la organización del funcionamiento interpsicológico de acuerdo con las suposiciones de una actividad de instrucción. Afirmar

que las madres brasileñas no organizaban el funcionamiento cognitivo conjunto de esta manera no quiere decir que su ejecución se realizara al azar o de forma deficiente. La organización de su actividad cobra sentido en otro contexto situacional: el laboral. Este era el contexto situacional de actividad en el que los adultos desarrollaban tareas conjuntamente con los niños con una frecuencia diaria. Tal y como señalan investigadores como J. LAVE (1977a, 1977b), la mayor parte del aprendizaje tiene lugar en este tipo de situaciones, aunque el proceso mediante el que se realizan se considera más como aprendizaje práctico que instrucción escolar.

Resumiendo, al tratar el nivel analítico relacionado con la actividad en el marco teórico de Leontiev, he identificado una de las formas en las que las concepciones de Vygotsky pueden extenderse al tratamiento de las consecuencias psicológicas de los fenómenos sociales institucionales. La noción de contexto situacional de actividad y su motivo proporciona un medio para relacionar los fenómenos de tipo social institucional con los fenómenos psicológicos individuales. En el estudio comentado, la experiencia diferente con las distintas situaciones de actividad dio como resultado unas interpretaciones diferentes de un contexto situacional experimental. Debido a que estas interpretaciones diferentes se asociaron a formas distintas de funcionamiento interpsicológico, un enfoque vygotskyano también predeciría los diferentes resultados interpsicológicos.

En mi comentario de los contextos situacionales de actividad he utilizado los términos «supuestos» o «supuestos implícitos». Estos términos reflejan el hecho de que los contextos situacionales definidos institucionalmente a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente por parte de los individuos que participan en ellos. En estudios como el nuestro (WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984), por ejemplo, es improbable que algún adulto tomara una decisión consciente de operar de acuerdo con una actividad laboral como opuesta a una actividad de instrucción o viceversa. Es más, al participar en un contexto situacional de actividad, los sujetos tienden a no identificar el contexto situacional conscientemente. Incluso si se les pregunta, con toda probabilidad, no serían capaces de identificar lo que organiza su actividad.

Otro aspecto a tratar es que los contextos situacionales de actividad no se hallan determinados por el contexto físico. Es más, son creados por los participantes en el contexto. Esto es evidente a partir de los resultados empíricos que he analizado y que muestran cómo dos conjuntos de díadas, operando en el mismo contexto físico y ejecutando la misma acción (orientada hacia un objetivo concreto), creaban situaciones de actividad bastante diferentes. Naturalmente, algunos contextos físicos son más proclives a crear ciertas situaciones de actividad que otros, pero esta relación no puede reducirse a una determinación mecanicista.

Estos comentarios sobre los contextos situacionales de actividad plantean

el siguiente problema: si un miembro de una cultura determinada no es consciente de los supuestos implicados y si apenas contamos con unos pocos indicios directos procedentes del entorno concreto, ¿cómo van los niños a entender y manejar los contextos situacionales de actividad? Este tipo de situaciones es bastante difícil de controlar, especialmente en la forma en que los adultos (como los de nuestro estudio) suelen describirlas o explicarlas. No es posible hacer aquí algo más que plantear la cuestión. Sin embargo, a mi entender, la respuesta debería buscarse en lo que ROMMETVEIT (1974) ha denominado «prolepsis»: un proceso comunicativo en el que los individuos deben identificar los supuestos implícitos de los demás para interpretar sus producciones verbales. Más que considerar la comunicación como un proceso que presupone un conocimiento fijo y compartido de base y que implica la transmisión de la información, Rommetveit sugiere que un oyente, a menudo, debe crear un conocimiento de base como parte de «lo que se pone en conocimiento» en la comunicación. Es decir, una comprensión del contexto situacional de actividad surge de los participantes más jóvenes como un «subproducto» de la misma comunicación.

El tema general de la relación entre los contextos situacionales de actividad y los procesos psicológicos ha empezado a recibir atención por parte de la psicología occidental desde hace muy poco.[4] En algunos casos, este interés ha sido motivado, al menos en parte, por la obra de Leontiev (véase BRONFENBRENNER, 1979a, 1979b; LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION, 1983; SCRIBNER, 1984). Bronfenbrenner aboga por una «psicología ecológica», de la que un importante postulado es que «las aptitudes humanas y su materialización dependen significativamente de un contexto social e institucional más amplio que la actividad individual» (1979a, pág. XV). Con respecto a los contextos situacionales ecológicos de funcionamiento interpsicológico, Bronfenbrenner ha criticado los estudios existentes señalando que «el uso indiscriminado de un modelo diádico padre-hijo, deja fuera de consideración la posibilidad de que fuerzas externas al sistema formado por las dos personas pueda influir en la efectividad de los resultados» (1979, pág. 896). Los estudios basados en las teorías de Leontiev pueden responder a este tipo de críticas. Mediante el análisis de los contextos situacionales institucionales en los que tiene lugar el funcionamiento interpsicológico podemos entender mucho más acerca de este funcionamiento que considerándolo aisladamente. Este, a su vez, debería proporcionar abundante información sobre la aparición del funcionamiento intrapsicológico. Solamente a través de la construcción de un marco teórico en el cual los niveles social institucional, interpsicológico e intrapsicológico de análisis puedan ser unidos sin ser reducidos unos a otros, seremos capaces de responder las cuestiones sobre la relación entre los contextos situacionales de actividad y el individuo. Este es un objetivo que queda aún por cubrir en los planteamientos vygotskyanos.

4. Sin embargo, BRONFENBRENNER (1979a) ha señalado que ésta es, quizá, una reaparición, más que una primera muestra de interés.

La explicación vygotskyana de la descontextualización de los instrumentos de mediación

Vygotsky consideraba que los mecanismos de mediación semiótica proporcionan la métrica básica a través de la cual se puede medir el cambio de los diferentes dominios genéticos. En concreto, la descontextualización de los instrumentos de mediación desempeña un papel fundamental en su concepción de la historia social y la ontogénesis. Esta forma de descontextualización es posible a causa de uno de los elementos potenciales latentes en el lenguaje: el potencial de los tipos de signos y de sus relaciones sistemáticas para ser utilizados como elementos de reflejo. La identificación de este potencial latente, sin embargo, no ayuda a especificar las fuerzas que llevan a su utilización. Es decir, una explicación de la descontextualización proporciona un análisis de los canales a lo largo de los cuales se producirán ciertos cambios, pero no especifica por qué y cuándo tales cambios deben tener lugar.

Para tratar esta cuestión debemos volver de nuevo a los fenómenos sociales institucionales. Una manera obvia de empezar a hacerlo es a través de la escolarización formal, tal y como hicieron LURIA (1975b) y VYGOTSKY y LURIA (1930) en el dominio sociohistórico y VYGOTSKY (1934a) en su explicación de la ontogénesis de los conceptos científicos. La escolarización formal también ha sido el centro de interés de investigadores como COLE y BRUNER (1971, SCRIBNER y COLE (1973, 1981), J. GOODY (1977) y OLSON (1980), los cuales han intentado clarificar y extender las ideas de Vygotsky. Estos y otros autores argumentan que los estilos discursivos y procesos cognitivos especiales implicados en la descontextualización de los instrumentos de mediación se hallan estrechamente ligados a la participación de los sujetos en la escolarización. Es más, SCRIBNER y COLE (1981) han identificado la «práctica de la alfabetización» (véase el capítulo 2) como el fenómeno esencial que produce las consecuencias cognitivas típicamente asociadas a la escolarización.

Esta línea de investigación ha proporcionado respuestas convincentes para ciertas preguntas, pero no ha abordado el tema de por qué la práctica de la alfabetización y la descontextualización de los instrumentos de mediación tienen lugar en la historia sociocultural. Esto se convierte en algo más que una pregunta acerca del momento de la aparición de estos fenómenos; también se refiere a su propia naturaleza, dado que el carácter de la práctica de la alfabetización se ve probablemente influido por otros aspectos del *milieu* sociocultural en el que ésta aparece.

Una forma de abordar este tema es interrogarnos acerca de si la práctica de la alfabetización es o no una manifestación de un fenómeno social institu-

cional más amplio. En ese caso, tendríamos un marco para entender por qué emerge dicha práctica cuando lo hace en la historia sociocultural y cómo se relacionan sus implicaciones psicológicas con las derivadas de otras instituciones. Una línea de investigación que podría ayudar a responder estas preguntas es la teoría social de autores como MARX (1977), M. WEBER (1968, 1979) y G. LUKÁCS (1971). De particular interés es la noción de «materialidad», la cual desempeña un papel de gran importancia en la teoría dialéctica de la sociedad. Mis comentarios al respecto se basarán inicialmente en dicho concepto propuesto por Lukács en 1923 (LUKCÁS, 1971). Aunque se apoyaban considerablemente en Marx, sus ideas no fueron incorporadas por la psicología o filosofía soviéticas. De hecho, su análisis de la materialización de nociones abstractas fue atacado casi inmediatamente después de su publicación por los comentaristas soviéticos (véase BREINES, 1972). De esta manera, mis comentarios constituyen una propuesta para abordar un problema planteado por la teoría de Vygotsky más que un informe de la investigación soviética actual.[5]

En el desarrollo de su concepto de materialidad, Lukács estaba muy influido por las ideas de sus profesores Weber y G. Simmel. La noción de racionalidad de Weber parece haber sido de particular importancia. Para mis propósitos, lo importante de la noción de racionalidad de Weber es que es un proceso en el que los objetos y acontecimientos se conciben en términos de categorías abstractas más que por medio de sus particularidades cualitativas específicas. La noción de Weber de racionalidad puede encontrarse en muchas de las esferas de la acción social institucional (lo que corresponde a la actividad en la teoría de Leontiev). Por ejemplo, al definir las categorías correspondientes a la acción económica, Weber define así la racionalidad «formal»: «Un sistema de actividad económica será llamado "formalmente" racional de acuerdo con el grado en el que la provisión de necesidades, la cual es esencial para cualquier economía racional, sea capaz de ser expresada mediante términos numéricos, calculables y, por tanto, así expresada» (1978, pág. 85). Por ello, esta forma de racionalidad implica categorías que van más allá del hecho de ser meramente abstractas; el hecho de que sean numéricas y calculables quiere decir que se hallan interrelacionadas en un sistema abstracto.

Para Weber, la racionalidad no es solamente una característica de la acción económica, sino que se manifiesta también en otras esferas de la acción y de las instituciones sociales. En esta interrelación, la burocracia, al margen de la formación socioeconómica (por ejemplo, marxismo o capitalismo) en la que aparezca, es especialmente importante. Weber concebía la burocracia y el dominio burocrático como fenómenos inherentemente ligados a la tendencia a

5. Aunque no existe evidencia alguna de que Leontiev estuviera influido por Lukács, vale la pena señalar que en su crítica a la psicología (por ejemplo, LEONTIEV, 1981) se centró en problemas (como la «contemplación» señalada por Marx en su tesis primera sobre Feuerbach) muy similares a los abordados por Lukács muchos años antes en su crítica a la filosofía.

considerar a los individuos y las acciones en términos de sus categorías abstractas y formales más que por sus particularidades específicas. Entre las consecuencias del dominio burocrático, Weber cita las siguientes:

> La tendencia a «nivelar» en interés de la base más amplia posible de reclutamiento en términos de competencia técnica... El dominio de un espíritu de impersonalidad formal: *Sine ira et studio*, sin odio o pasión y, por tanto, sin afecto ni entusiasmo. Las normas dominantes son conceptos de obligación directa sin consideración por los aspectos personales. Todos nos hallamos sujetos a una paridad formal de tratamiento; es decir, todos nos encontramos en la misma situación empírica. Este es el espíritu bajo el que el burócrata ideal dirige su oficina (1978, pág. 225).

De esta forma, para Weber, la racionalización y la categorización abstractas constituyen un aspecto de muchas de las formas de la organización social moderna.

Aunque LUKÁCS (1971) escribiera que su primera lectura de Marx fue «a través de gafas teñidas por Simmel y Max Weber» (pág. IX), los escritos del mismo Marx se convirtieron en el ímpetu teórico central para su noción de materialidad. Especialmente, la concepción de Marx del proceso de mercantilización a lo largo del trabajo individual[6] en el capitalismo fueron de gran importancia para el desarrollo de esta noción. Mientras que la teoría de Marx suele interpretarse como si afirmase que los aspectos ideológicos y epistemológicos de la conciencia humana son reflejos de causas económicas subyacentes, LUKÁCS (1971) defendía que un método dialéctico revela que «los problemas "económicos" e "ideológicos" pierden su exclusividad mutua para fusionarse entre sí» (pág. 34). Más recientemente, M. POSTONE (1983) ha considerado, de forma similar, las limitaciones epistemológicas sugeridas por los planteamientos de Marx sobre el trabajo. El tema crucial es que ciertos aspectos de la conciencia humana en la sociedad capitalista (la única formación social estudiada extensivamente por Marx) se pueden integrar en cualquier planteamiento sobre la sociedad.

De acuerdo con S. BUCK-MORSS (1977), «la contribución más original de Lukács» (pág. 26) consistió en que «mantenía que la estructura del proceso de producción, cuyos misterios había disipado Marx en el primer capítulo del *Capital*, era permeable a cualquier aspecto de la sociedad burguesa, incluyendo los aspectos mismos del pensamiento burgués. El problema de los procesos de producción, afirmaba, era "el problema estructural central de la sociedad capitalista en todos sus aspectos"; era el "modelo de todas las formas objetivas de

6. Aunque Vygotsky solía incorporar la noción de trabajo en sus obras, casi siempre hacía referencia a un concepto transhistórico de trabajo concreto. Marx y Lukács se ocuparon de otra concepción del trabajo: la históricamente específica del capitalismo, el trabajo abstracto (véase POSTONE, 1983).

la sociedad burguesa, junto con sus formas subjetivas correspondientes"» (pág. 26). Para entender la naturaleza de la contribución de Lukács, debemos volver al análisis de la producción de bienes. En el primer capítulo del *Capital*, MARX (1977) especificaba las propiedades del proceso de producción en la sociedad capitalista. La más importante es que al entrar en contacto con los productos de mercado, incluyendo el trabajo, adquiere una naturaleza dual. Pasa a tener valor de cambio además de valor de uso. El valor de uso de un objeto depende de sus propiedades físicas; es el valor de su uso en una actividad humana no económica. Por ello, el valor de uso de un artículo de vestir debería ser mantener confortable a su portador. Cuando se intercambian productos, sin embargo, aparece otra forma de valor típica del capitalismo. Es el valor de cambio, una abstracción cuantitativa derivada del cálculo del número de unidades de un producto que pueden ser intercambiadas por otro.

Tal y como señala Marx, el aspecto cuantitativo especificado por el valor de cambio de los objetos se define independientemente de su aspecto cualitativo, es decir, de su valor de uso. De esta manera, el hecho de que tanto un abrigo como diez libras de té puedan cambiarse por veinte metros de lino es un hecho sobre la equivalencia cuantitativa que opera independientemente de las cualidades de los objetos específicos tratados. El «elemento común» de los objetos que hace posible el intercambio

> no puede ser una propiedad geométrica, física, química o de orden natural de los bienes. Tales propiedades son consideradas solamente en el sentido de que convierten los bienes en útiles, es decir, los convierten en valores de uso. Pero, claramente, la relación de intercambio de bienes se caracteriza precisamente por su abstracción respecto a sus valores de uso. Dentro de la relación de intercambio, un valor de uso vale tanto como otro, siempre y cuando se presente en la cantidad adecuada (MARX, 1977, pág. 127).

La distinción entre valor de uso y valor de cambio no es originaria de Marx. Lo original de su aportación se deriva de sus tesis sobre el trabajo como la fuente del valor y como fuente de transformación de la materia en bienes de consumo. Marx afirmaba que cuando los productos del trabajo entran en unas relaciones de intercambio, el trabajo en sí mismo se convierte en un bien, es decir, adquiere un carácter doble. El valor de cambio del trabajo se abstrae de su valor de uso dando lugar a un «trabajo abstracto» cualitativamente homogéneo y cuantificable que permite la ecuación de todas las formas de trabajo humano cualitativamente distintas. Es más, Marx defendía que el fenómeno del trabajo abstracto no era reconocido por sus productores:

> Los hombres no... ponen los productos de su trabajo en relación entre sí como valores, ya que ven los objetos meramente como los componentes materiales del trabajo humano homogéneo. Lo contrario es cierto: igualando sus diferentes productos entre sí como valores en el intercambio, los hombres igualan sus diferentes tipos de trabajo como trabajo humano. Esto se realiza sin ser conscientes de ello (1977, págs. 166-167).

El ser humano olvida reconocer las implicaciones de su trabajo al no ver más allá de la forma material de los objetos que produce; olvida reconocer el trabajo abstracto asociado al valor de cambio de sus productos. Este error de apreciación es lo que Marx denomina «fetichismo de la transformación en el proceso de producción». Surge de la imposibilidad de ver que el trabajo abstracto, transformado, y no unas propiedades misteriosas de los bienes, determinan el valor de cambio de éstos.

Con la aparición de dicho fetichismo, Marx postula que las relaciones humanas adoptan la apariencia de relaciones objetuales:

> Dado que los productores no entran en contacto social hasta que intercambian los productos de su trabajo, las características sociales específicas de sus trabajos privados aparecen únicamente dentro de este intercambio. En otras palabras, el trabajo del individuo privado se manifiesta como un elemento del trabajo total de la sociedad solamente a través de las relaciones que el acto de intercambio establece entre los productos y, a través de su mediación, entre los productores. Para los productores, por ello, las relaciones sociales entre sus trabajos privados aparecen como lo que son, es decir, no aparecen como relaciones sociales directas entre personas en su trabajo, sino como relaciones materiales [*dinglich*] entre personas y relaciones sociales entre objetos (ibíd., págs. 165-166).

Lukács se apoyó fuertemente en dicha concepción y en la especificidad objetual de las relaciones sociales de Marx al formular su concepto de materialidad. Lukács escribió que la esencia básica de la estructura de la transformación en el proceso de producción es que «una relación entre personas toma las características de un objeto adquiriendo, de esta manera, una objetividad fantasma, una autonomía que parece tan estrictamente racional e inclusora que es capaz de ocultar todo rastro de su naturaleza primordial: la relación interpersonal» (1971, pág. 83). El tema principal en la concepción de Lukács de la materialidad es que la estructura del proceso de producción aparece en todos los aspectos de la sociedad capitalista; es permeable a todos los aspectos de la conciencia:

> La transformación de las relaciones en el proceso de producción en un objeto dotado de «objetividad fantasmal» no puede, por tanto, reducirse a aquellos objetos que se relacionan con la satisfacción de las necesidades humanas o con los bienes de consumo. Deja su huella sobre la conciencia global del ser humano; sus cualidades y habilidades dejan de ser una parte orgánica de su personalidad, son cosas que puede «poseer» o de las que puede «disponer» al igual que los diferentes objetos que componen el mundo externo (ibíd., pág. 100).

Tomando como base esta idea general de la transformación objetual de la conciencia, Lukács hizo comentarios específicos sobre la filosofía. Defendía que la filosofía moderna, que a menudo se supone independiente de las condiciones sociales de la sociedad en la que se desarrolla, «surge de la estructura materializada de la conciencia» (ibíd., págs. 110-111). En concreto, centró sus comentarios críticos en Kant. Afirmaba que Kant representa la culminación de una línea de filósofos que, extendiéndose al menos desde Descartes, se centraron en las categorías abstractas, racionales y calculables a expensas del sujeto activo y sus particularidades específicas. En la filosofía kantiana:

> el ideal de conocimiento representado por la concepción formal destilada puramente del objeto de conocimiento, la organización matemática y el ideal de unas leyes naturales necesarias, transforman progresivamente el conocimiento en la contemplación sistemática y consciente de las conexiones puramente formales, esas «leyes» que funcionan en la realidad —objetiva— sin la intervención del sujeto. El intento de eliminar todo elemento de contenido y de irracionalidad afecta no solamente al objeto, sino también, y de manera amplia, al sujeto (1971, pág. 128).

Es evidente que Kant y Descartes precedieron al capitalismo moderno. Desde el punto de vista de Lukács, sin embargo, sus ideas representan un precursor filosófico de la conciencia materializada que pasaría a imperar en la sociedad con la extensión de las formas de mercantilización. El énfasis sobre la conciencia se reconoce más rápidamente en la tecnología moderna, pero también gobierna la comprensión de las relaciones sociales. De acuerdo con Lukács, «todas las relaciones humanas (contempladas como objeto de la actividad social) asumen progresivamente las formas objetivas de la ciencia natural y del substrato abstracto de las leyes de la naturaleza» (ibíd., pág. 131).

Mis comentarios sobre Weber, Marx y Lukács no intentan ser una crítica o defensa de sus puntos de vista. En su lugar, mi intención es llegar a identificar algunos de los puntos fundamentales de la teoría social que tengan implicaciones importantes para la concepción vygotskyana de la conciencia humana. El punto principal hace referencia a las fuerzas sociales institucionales que llevan a la categorización abstracta en la actividad humana, la ideología y los procesos mentales. En lugar de ver esta categorización exclusivamente en términos de procesos mentales, la teoría social de Marx y Lukács sugiere que los fenómenos psicológicos solamente comprenden uno de los muchos momentos presentes en un proceso sociohistórico más amplio. Además, afirmar que la escolarización formal es la institución asociada con ciertos fenómenos psicológicos es identificar solamente la punta del iceberg del tema. Una afirmación así requiere contestar a la pregunta de por qué la escolarización aparece en la historia social cuando lo hace y de la manera en que lo hace.

Aunque Vygotsky concebía el razonamiento abstracto como un producto de la historia, nunca llevó a cabo un examen detallado de las fuerzas socio-históricas que lo originaron. Lo que añaden las ideas de autores como Weber, Marx y Lukács es una propuesta de cómo realizarlo. Sus ideas sugieren que los procesos sociales institucionales, con su juego único e irreductible de principios explicativos, son prioritarios (analíticamente, si no genéticamente). De esta forma, mientras que las ideas de Vygotsky sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación proporcionan una explicación de los canales a lo largo de los cuales pueden tener lugar los cambios, sigue siendo necesario acudir a los constructos de la teoría social (por ejemplo, la burocratización, el proceso de producción, la materialidad) para explicar cómo y por qué serán utilizados los diferentes potenciales semióticos.

Finalmente, además de examinar los procesos de materialidad en el sujeto, las teorías psicológicas deben ser capaces de reconocer la materialización en sus propios constructos. Investigadores como Buck-Morss (1975), J. Brougthon (1981) y J. Youniss (1983) han propuesto esta cuestión con relación a la teoría de Piaget. Quizá sus preguntas no sean sorprendentes dados los comentarios de Lukács sobre Kant y el neokantismo de Piaget. Creo que pueden proponerse preguntas semejantes sobre la concepción vygostkyana de la conciencia humana. ¿Representan sus suposiciones sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación una tendencia materializadora en su teoría? Si es así, ¿podría evitarlo una teoría más autocrítica? Estas preguntas han resultado notablemente difíciles de contestar con respecto a otras teorías (véase Broughton, 1981) pero yo añadiría que deben formularse en la teoría vygostkyana si queremos tener una teoría realmente sociohistórica.

La explicación vygotskyana del habla interna

Anteriormente hemos identificado un tema de investigación en referencia a la relación entre los fenómenos psicológicos y los fenómenos sociales institucionales centrándonos en uno de los potenciales latentes del lenguaje: el potencial inherente a las relaciones entre los diferentes tipos de signos. Es el único potencial semiótico examinado concretamente por Vygotsky en su investigación sobre la historia social. En concreto, subyace a su planteamiento sobre la descontextualización de la mediación instrumental (véase cap. 2).

Sin embargo, como señalamos en los capítulos 4 y 5, el análisis semiótico de Vygotsky también implica un segundo potencial latente en el lenguaje humano, un potencial basado en los fragmentos semióticos contextualizados. Algunos aspectos de su análisis del habla egocéntrica, interna o social, se basan en las conexiones indexicales entre los fragmentos semióticos y sus contextos intra e interlingüísticos. Dado que estas relaciones contextuales desempeñan un papel fundamental en la explicación vygotskyana de la mediación semiótica en la ontogénesis, también podemos considerarlas como las unidades de medida de la historia social.

Aunque Vygotsky no detalló cómo se relaciona el funcionamiento semiótico contextualizado con la historial social, varios de estos comentarios sugieren que percibió algún tipo de relación entre estos dos fenómenos. Sus comentarios sobre el tema suelen referirse a un habla egocéntrica o a la interna, las formas de habla en las que predomina el funcionamiento semiótico contextualizado. Por ejemplo, en los párrafos finales de un capítulo sobre las raíces genéticas del pensamiento y el habla, Vygotsky hacía el comentario siguiente sobre el pensamiento verbal en relación con el habla interna:

> Al reconocer el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos aplicar todos los presupuestos teóricos establecidos por el materialismo histórico para la historia social humana a este tipo de comportamiento. Finalmente, debemos esperar de antemano que el mismo desarrollo histórico del comportamiento resultará ser directamente dependiente de las leyes generales de desarrollo histórico de la sociedad humana (1934a, págs. 101-102).

«Los presupuestos metodológicos establecidos por el materialismo histórico» se refieren a la historia social en el nivel institucional, macrosociológico. Por ello, la afirmación de Vygotsky hace referencia a las relaciones entre los fenómenos psicológicos y los procesos social-institucionales.

Esta afirmación general puede traducirse en términos concretos de maneras diferentes. Mi intención es examinar los cambios en las relaciones indexicales intralingüísticas. Estas relaciones desempeñan un papel importante en el habla en el plano interpsicológico (véanse los capítulos 4 y 5), pero son especialmente importantes en el habla egocéntrica y en la interna. La noción de sentido de Vygotsky, como opuesta a la de significado, es especialmente relevante para esta discusión.

Para explicar la concepción vygotskyana de sentido de forma que permita relacionar los fenómenos psicológicos con los sociales institucionales, deben incorporarse nuevas ideas. Las ideas a las que me refiero provienen de los trabajos de M. M. BAKHTIN (1968, 1981, 1984; VOLOSHINOV, 1929).[7] Al igual que Vygotsky, BAKHTIN (1984)[8] trabajaba sobre el tema de la significación contextualizada. De hecho, Bakhtin utilizó el término «metalingüística» para distinguir sus métodos y objeto de estudio de los de la lingüística. De acuerdo con Bakhtin, la metalingüística estudia «el lenguaje en su totalidad viviente concreta y no el lenguaje como el objeto específico de la lingüística, algo a lo que se llega a través de ... [una] abstracción desde diversos aspectos de la vida concreta del mundo» (1984, pág. 181). BAKHTIN (1984) afirmaba que «obviamente, la investigación metalingüística no puede ignorar la lingüística y debe hacer uso de sus resultados» (pág. 181), pero va más allá de los límites de la lingüística al examinar la organización de los signos y su significación en contextos sociales (es decir, «la realidad concreta viviente»).

7. De acuerdo con los comentarios de CLARK y HOLQUIST (1985), me adhiero a la suposición de que Bakhtin fue el autor de esta obra.

8. Aunque algunos autores (por ejemplo, IVANOV, 1976; POMORSKA, 1978) defienden lo contrario, CLARK y HOLQUIST (1985) llegan a la conclusión de que Vygotsky y Bakhtin no llegaron a conocerse ni personal ni profesionalmente. En mi opinión, las similitudes encontradas en sus ideas provienen de un *milieu* intelectual común y el conocimiento, por parte de ambos, de las mismas obras, en especial de las de YAKUBINSKII (1923).

A diferencia de Vygotsky, que solamente proporcionó un esquema general de la significación contextualizada o sentido, Bakhtin pretendía entender «el lenguaje en su totalidad concreta viviente». El constructo teórico básico que utilizó en su empresa fue la dialogalidad. Para él, «las relaciones dialógicas (incluyendo las relaciones dialógicas del hablante con su propio discurso) son el tema de la metalingüística» (1984, pág. 182).

La noción de Bakhtin de diálogo abarca mucho más que el proceso de toma de turnos secuenciales por parte de los interlocutores durante la conversación. Es aplicable a cualquier fenómeno en el que dos o más «voces» entran en contacto. Las voces pueden corresponder a dos individuos engarzados en un diálogo abierto (VOLOSHINOV, 1973), a un autor y a un personaje dentro del «discurso novelístico» (BAKHTIN, 1981) o a las de dos posiciones conflictivas en el funcionamiento interno, intrapsicológico (VOLOSHINOV, 1973, 1976).

La noción de Bakhtin de diálogo fundamenta sus planteamientos en una gran variedad de temas en estética, filosofía y psicología. Por ejemplo, proporciona los fundamentos de su concepción de la conciencia humana, una concepción que guarda muchas similitudes con la de Vygotsky. Al igual que éste Bakhtin se apoyaba en el concepto de habla interna para explicar la naturaleza social, mediada semióticamente, de los procesos psicológicos en el individuo (por ejemplo, VOLOSHINOV, 1973, 1976). Sin embargo, Bakhtin subrayó la naturaleza dialógica del habla interna mucho más de lo que lo hizo Vygotsky. En ocasiones, Vygotsky habló de «diálogo interior» (1934a, pág. 301) y parecía aceptar que el habla interna tiene ciertas propiedades dialógicas (véase cap. 4), pero Bakhtin las concebía como la esencia del habla interna.

> Las unidades que constituyen al habla interna son un tipo de unidades globales que se parecen en cierto modo a un fragmento de habla monológica o unidades completas. Pero la mayoría de ellas se asemejan a líneas de diálogo. Había una buena razón para que los pensadores de otros tiempos concibieran el habla interna como un diálogo interno... Sólo descubriendo las formas de las producciones globales y, especialmente, las formas del discurso dialógico, puede arrojarse luz sobre las formas del habla interna así como sobre la lógica peculiar de su concatenación en la corriente del habla interna (VOLOSHINOV, 1973, pág. 38).

Al menos dos de los aspectos tratados por Bakhtin en su concepción de la dialogalidad son de particular interés para ampliar la concepción vygotskyana de habla interna o, más ampliamente, al intentar proponer una concepción vygotskyana de la mente y la sociedad. En primer lugar, Bakhtin formula su

concepción de diálogo en términos de voces. Tal y como señalan M. Holquist y Emerson (1981), para Bakhtin una voz es «la personalidad hablante, la conciencia hablante» (pág. 434). Un aspecto esencial de la concepción de Bakhtin de la conciencia hablante es el presupuesto de que se especifica sociohistóricamente. Es decir, las voces que entran en contacto en el diálogo no son las voces de individuos aislados y sin historia; son perspectivas ideológicas de «sistemas axiológicos de creencias» (Bakhtin, 1981, pág. 304) que solamente pueden ser entendidos en términos de un contexto sociohistórico específico. De esta manera, Bakhtin se ocupó de la voz de un comerciante en contraposición a la de un obrero en el siglo XIX en Inglaterra o de la voz de un funcionario como opuesta a la de un aristócrata en la Rusia del siglo XVIII. Esto no quiere decir que los hablantes son meras marionetas en un teatro sociohistórico; quiere decir, sin embargo, que las voces se hallan siempre situadas sociohistóricamente al margen de si los hablantes son conscientes o no de ello.

Además de considerar las voces en su situación sociohistórica, Bakhtin (1981; Voloshinov, 1973) afirmaba que sus formas de contacto e interanimación son específicas tanto histórica como socialmente. Esto aparece claramente en sus planteamientos sobre la carnavalización (Bakhtin, 1968) y el discurso novelístico (Bakhtin, 1981). Por ejemplo, contemplaba la historia del discurso novelístico en términos del contacto creciente y la penetración mutua de las voces del autor y sus personajes, un proceso que consideraba culminante en la realización de la verdadera «novela polifónica» (Bakhtin, 1984) por Dostoyevsky.

Un segundo punto importante en el análisis de Bakhtin hace referencia a las propiedades semióticas únicas que determinan la naturaleza de las voces y su contacto en el diálogo. Mientras que Bakhtin insistió en que estos fenómenos deben considerarse siempre en función de su contexto sociohistórico, no creía de ninguna manera que se pudieran explicar en función de principios exclusivamente sociológicos. Es más, los principios semióticos explican tanto las voces como el diálogo. Al igual que Vygotsky, Bakhtin suponía que el lenguaje proporciona las vías sobre las que se desarrollan ciertas formas de funcionamiento y transición genética.

Para ilustrar estos puntos, consideremos los mecanismos señalados por Bakhtin en su explicación del contacto dialéctico entre voces, la «construcción híbrida» utilizada en ciertas formas del discurso en la novela. En su terminología, una construcción híbrida es «una producción que pertenece, mediante sus marcadores gramaticales (sintácticos) y de composición, a un solo hablante, pero en la que, en realidad, se hallan mezcladas dos producciones, dos maneras discursivas, dos estilos, dos "lenguajes", dos sistemas axiológicos de creencias» (Bakhtin, 1981, pág. 304).

El hecho de que no haya marcadores formales que separen las dos voces implicadas en la construcción híbrida hace más sutil la interanimación de las voces y las posibilidades de comentario por parte del autor, y por esa misma

razón más poderosa, en suma, que en otras formas de la interanimación dialógica de las voces. Bakhtin utilizó el siguiente ejemplo de Dickens para ilustrar la construcción híbrida: «Ese hombre ilustre, gran ornamento nacional, el señor Merdle, continuó con su brillante trayectoria. Comenzó a ser ampliamente reconocido que alguien que había hecho a la sociedad el admirable servicio de haber amasado tanto dinero a su costa, no pudiera padecer el verse convertido en un hombre común. Un barón hablaba con seguridad; se mencionaba frecuentemente un título nobiliario» (Bakhtin, 1981, pág. 306).

Bakhtin analizó la construcción híbrida implicada en este extracto de la siguiente forma:

> Tenemos... una solidaridad ficticia con la opinión general hipócritamente ceremonial de Merdle. Todos los epítetos que se refieren a Merdle en la primera frase derivan de la opinión general, es decir, son el discurso oculto de otros. La segunda frase —«comenzó a ser ampliamente reconocido», etc.— se mantiene dentro de los límites de un estilo enfáticamente objetivo representando no una opinión subjetiva, sino la admisión de un hecho objetivo y completamente indiscutible. El epíteto «que había hecho a la sociedad el admirable servicio» se encuentra absolutamente al nivel de la opinión común, repitiendo su glorificación oficial, pero la cláusula subordinada a esta glorificación («de haber amasado tanto dinero a su costa») son palabras del mismo autor (como si estuvieran entre paréntesis en la cita). La frase principal vuelve luego al nivel de la opinión general. Tenemos una construcción híbrida típica en la que la frase subordinada aparece en estilo directo del autor y la frase principal pertenece al discurso de otra persona. Las frases principal y subordinada se han construido a partir de sistemas conceptuales semánticos y axiológicos diferentes (ibíd.).

El análisis de Bakhtin revela la sutilidad de los mecanismos semióticos que pueden poner en contacto dialógico a las diferentes voces. En contraste con el diálogo en sentido restringido, donde la contribución de cada voz por separado se marca en la forma de la producción, la construcción híbrida teje las voces juntas en una red casi sin junturas. Es necesario examinar atentamente tales construcciones para determinar «quién está hablando» en cada momento. Al igual que en el ejemplo de Dickens, puede haber múltiples cambios de voces o de perspectivas ideológicas sin que haya tenido lugar una indicación formal de que así sucede. Precisamente al poner de esta forma las voces en contacto se convierten en «interanimadas» y producen el efecto sarcástico que pretende Dickens.

Este breve comentario sobre la noción de construcción híbrida de Bakhtin afecta a los puntos básicos de la dialogalidad mencionados anteriormente. Por un lado, la misma existencia de las voces implicadas y la forma de su interanimación son inconcebibles sin los mecanismos lingüísticos empleados para producir el efecto irónico. Por otro, las voces y su forma de contacto son especí-

ficas sociohistóricamente. El efecto pretendido por Dickens depende de la existencia de una clase mercantil y de unos críticos de esta clase en la Inglaterra industrial del siglo XIX. Es decir, los sistemas conceptuales semánticos y axiológicos que entran en contacto dialógico se hallan situados sociohistóricamente. Es más, la forma particular de interanimación en este caso, una forma que produce un humor irónico, es peculiar de géneros literarios como la novela cómica inglesa. De acuerdo con BAKHTIN (1981), estos géneros contrastan con los demás, especialmente con el épico, en donde se minimiza este tipo de mezcla de voces del autor y sus personajes. Por ello, además de las voces implicadas, los mecanismos semióticos que hacen posible su relación dialógica son específicos sociohistóricamente.

Mis comentarios sobre Bakhtin deben ser obligatoriamente breves (para más detalle véase HOLQUIST, 1981; CLARK y HOLQUIST, 1984; WERTSCH, en prensa), pero sugieren unas cuantas maneras de ampliar los planteamientos de Vygotsky sobre la forma en que deben abordarse los procesos psicológicos y los fenómenos sociales institucionales. Una forma de integrar las ideas de los dos autores es ampliar las afirmaciones de Vygotsky sobre el funcionamiento semiótico contextualizado, en concreto, su concepción de sentido. Incorporando las ideas de Bakhtin sobre la voz y la dialogalidad a la noción de sentido de Vygotsky, se expande la noción de contexto y de signo (las relaciones contextuales se extienden más allá de todo lo examinado explícitamente por Vygotsky). El sentido se concibe como parcialmente gobernado por las propiedades semióticas de las voces y su interanimación. Las voces y la forma de su contacto dialógico, consecutivamente, son consideradas como reflejo de las propiedades del discurso características de su contexto sociohistórico específico. Esto es coherente con los comentarios finales de Vygotsky en el capítulo final de *Pensamiento y habla* (1934a), pero es mucho más concreto en su especificación de cómo se ven implicadas las fuerzas sociohistóricas.

Una segunda forma en la que Bakhtin amplía la noción de Vygotsky de sentido a través de su teoría de las voces hace referencia a la forma de indexicalidad implicada. Tal y como se señala en los capítulos 4 y 5, la concepción vygotskyana de habla egocéntrica y habla interna se apoya ampliamente en una comprensión de los contextos intralingüístico y extralingüístico. La indexicalidad examinada en este caso es referencial; siempre implicaba una relación entre un signo y un referente implicado mediante el uso de ese signo.

En la teoría de Bakhtin sobre las voces y el diálogo se ve implicada una forma de indexicalidad no referencial (SILVERSTEIN, 1976). En concreto, el «sistema axiológico de creencias» de un hablante se halla indexicalizado, pero sin hacer referencia ni al hablante ni a la perspectiva. Por ejemplo, en el extracto de Dickens las voces son indexicalizadas por la presencia de ciertas formas y contenidos semióticos, pero los signos no son utilizados para referirse a los individuos o al grupo con los que se hallan asociados.

En ciertos aspectos, el tema de la perspectiva ideológica se halla estrechamente relacionado al de la perspectiva referencial señalada en el capítulo 6. El aspecto de cómo el hablante representa los objetos y acontecimientos es común a ambos tipos de toma de perspectiva. Al igual que debemos utilizar una perspectiva referencial al hablar de personas y acontecimientos, también debemos utilizar una perspectiva ideológica. El hecho de que ciertas voces aparezcan como ideológicamente neutras a una audiencia particular coincide con lo que yo he denominado «expresión referencial común» en el capítulo 6. En ambos casos la aparente neutralidad de los medios de representación surge de un contexto sociocultural específico; en otro contexto diferente la expresión no aparecería como neutral o natural.

Teniendo en cuenta algunas de las ideas de Bakhtin, parece lógico que el habla interiorizada lleve consigo un considerable bagaje ideológico sociohistóricamente específico. Las voces a las que se ve expuesto un hablante en la vida social determinan algunos de los aspectos fundamentales de la manera en que la realidad se ve representada en el habla interna. Al margen de una perspectiva bakhtiniana de las nociones de Vygotsky sobre el funcionamiento semiótico contextualizado sugiere que la mediación semiótica intrapsicológica se ve influida considerablemente por la intervención de las fuerzas social-institucionales.

He limitado mi discusión a tres de las preguntas potenciales sugeridas por la ampliación de la concepción de conciencia de Vygotsky a la luz de los fenómenos social-institucionales. La primera pregunta hacía referencia a la teoría de la actividad de Leontiev; la segunda y la tercera centran su interés en la teoría de Vygotsky de la mediación semiótica. En el primer caso, he argumentado que la descontextualización de los instrumentos de mediación refleja probablemente un conjunto de fuerzas macrosociológicas que conducen hacia la categorización abstracta. Mientras que este tema surge de los aspectos potenciales del lenguaje relacionados con la descontextualización, la tercera pregunta se centraba en el otro potencial latente detectado por Vygotsky, es decir, el basado en el funcionamiento semiótico contextualizado.

Me gustaría resaltar que las tres preguntas son justamente eso: preguntas potenciales. Representan el tipo de temas que deben abordarse al intentar alcanzar el objetivo de Vygotsky de crear una concepción sociohistórica de la mente. En general, estos temas hacen referencia a las diferentes maneras en las que el *milieu* sociohistórico en el que se desenvuelven los individuos puede influir en sus procesos mentales. También requieren del investigador un examen de las influencias de este *milieu* en su investigación teórica y empírica. El hecho de haber planteado aquí este tipo de cuestiones no quiere decir que las haya enunciado de manera correcta o que no pudieran plantearse muchas otras. Quedan temas pendientes para futuras investigaciones.

Dado que el mismo Vygotsky no llegó a plantear estas preguntas, no llegó a elaborar una concepción sociohistórica de la mente. Es esencial reconocer, sin embargo, que Vygotsky elaboró una psicología compatible con una expli-

cación de esa naturaleza. Este es un reconocimiento importante, ya que a este respecto sus planteamientos difieren de muchos otros. Al contrario de los marcos teóricos que aíslan la psicología de la interacción social humana, mediada semióticamente, la teoría de Vygotsky establece un vínculo inherente entre ellos. Por esta razón, sus planteamientos permiten relacionar la psicología individual al contexto sociohistórico. De hecho, debido a esto la conciencia humana puede entenderse por completo según Vygotsky.

A lo largo de mi desarrollo de las ideas de Vygotsky, he hecho hincapié en la naturaleza inherentemente interdisciplinaria de su iniciativa. Al llevar a cabo esta empresa he recurrido a ideas provenientes de la filosofía, la psicología, la sociología, el análisis literario y la antropología. Tal y como se señala en el capítulo 1, la ausencia hoy día de este tipo de visión global ha producido una crisis en las ciencias sociales. En lugar de integrar los descubrimientos teóricos y empíricos de las diferentes disciplinas, hemos creado áreas aisladas de investigación que en algunos casos no podrían ser integradas en el caso de intentarlo.

¿Por qué Vygotsky fue capaz de operar desde esta perspectiva mientras que hoy día, tras medio siglo de «progreso», parece que somos incapaces de hacerlo? He dicho ya que, en parte, la respuesta se halla en el genio particular de Vygotsky, un genio que se debe considerablemente al rico contexto intelectual en el que se desarrolló su infancia. La razón fundamental, sin embargo, se halla en el *milieu* sociohistórico creado por la Revolución Rusa. Una visión de esta naturaleza es quizá solamente posible en el tipo de contexto que existió en la URSS entre la Revolución de 1917 y la muerte de Vygotsky. A este respecto, Vygotsky fue un producto de su época.

Puede parecer bastante irónico que las ideas de Vygotsky resulten tan productivas para personas alejadas de Vygotsky en el tiempo, el espacio y el sistema político. En lugar de considerarlo paradójico, sin embargo, quizá debería verse esto como un claro ejemplo de cómo el genio humano puede trascender las barreras históricas, sociales y culturales.

Bibliografía

Adorno, T. (1967). Sociology and psychology. *New Left Review*, 46: 67-80.

Adorno, T. (1968). Sociology and psychology, II. *New Left Review*, 47: 9-19.

Akhutina, T. V. (1975). *Neirolingvisticheskii analiz dinamicheckoi afazii* [El análisis neurolingüístico de la afasia dinámica]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.

Akhutina, T. V. (1978). The role of inner speech in the construction of an utterance. *Soviet Psychology*, 16 (3): 3-30.

Arns, F. J. (1980). Joint problem solving activity in adult-child dyads: A cross-cultural study. Disertación: Northwestern University.

Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and His World*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Ed. M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. Ed. y trad. C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press. Publicado originalmente en Rusia, 1929.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bates, E. (1976). *Language and Cognition: The Acquisition of Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.

Berg, E. E. (1970). L. S. Vygotsky's theory of the social and historical origins of consciousness. Disertación: Universidad de Wisconsin.

Bernstein, L. E. (1979). Language as a product of dialogue. Northwestern University. Mecanografiado.

Bibler, V. S. (1975). *Myshlenie kak tvorchestvo* [El pensamiento como creación]. Moscú: Izdatel'stvo Politicheskoi Literatury.

Bibler, V. S. (1981). Vnutrennyaya rech' v ponimanii L. S. Vygotskogo (Eshche raz o predmete psikhologi) [El lenguaje interno en la conceptualización de L. S. Vygotsky (de nuevo sobre el objeto de la psicología)]. En *Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya*. Tezisy dokladov vsesoyuznoi konferentsii [El trabajo científico de L. S. Vygotsky y la psicología contempo-

ránea. Tesis de presentación de una conferencia colectiva], Moscú, 23-25 de junio de 1981. Moscú: Akademiya Pedagogicheskikh Nauk SSSR.

Bibler, V. S. (1983-1984). Thinking as creation: Introduction to the logic of mental dialogue. *Soviet Psychology*, 22 (2): 29-54.

Binet, A. (1969). The perception of lengths and numbers. En R. H. Pollack y M. W. Brenner, comp., *The Experimental Psychology of Alfred Binet*. Nueva York: Springer.

Bloom, L. (1973). *One Word at a Time: The Use of Single-Word Utterances before Syntax*. La Haya: Mouton.

Bower, T. G. R. (1974). *Development in Infancy*. San Francisco: Freeman (trad. cast.: *El desarrollo del niño pequeño*, Madrid, Debate, 1979).

Bowerman, M. (1976). Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. En D. Morehead y A. Morehead, comp., *Normal and Deficient Child Language*. Baltimore: University Park Press.

Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts. En N. Waterson y C. Snow, comp., *Development of Comm. Social and Pragmatic Factors in Languaje Acquisition*. N.Y.: Wiley.

Bowerman, M. (1980). The structure and origin of semantic categories in the language-learning child. En M. L. Foster y J. Brandes, comp., *Symbol as Sense*. Nueva York: Academic Press.

Bozhovich, L. I. (1977). The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, 26 (1): 5-22.

Bozhovich, L. I. (1979). Stages in the formation of the personality in ontogeny. *Soviet Psychology*, 27 (3): 3-24.

Bozhovich, L. I. (1980). Stages in the formation of personality in ontogeny. *Soviet Psychology*, 28 (3): 36-52.

Bozhovich, L. I. (1980-1981). Stages in the formation of personality in ontogeny. *Soviet Psychology*, 29 (2): 61-79.

Bozhovich, L. I., Slavina, L. S., y Dovitskaya, T. V. (1976). Psikhologicheskie issledovaniya vol'nogo povedeniya [Investigaciones psicológicas del comportamiento voluntario]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología], n. 4.

Breines, P. (1972). Praxis and its theorists: The impact of Lukács and Korsch in the 1920's. *Telos*, 11: 67-103.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32: 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979a). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987).

Bronfenbrenner, U. (1979b). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10): 844-850.

Broughton, J. M. (1981). Piaget's structural developmental psychology: V. Ideology-critique and the possibility of a critical developmental theory. *Human Development* (24): 382-411.

Brown, A. L., y Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. En Wertsch (1985).

Brown, A. L., y French, L. A. (1978). The zone of proximal development: Implications for intelligence testing in the year 2000. *Intelligence*, 3: 255-277.

Brown, R. (1970). How shall a thing be called? En Brown, R., comp., *Psycholinguistics*. Nueva York: Free Press.

Bruner, J. S. (1962). Introducción. En Vygotsky (1962).

Bruner, J. S. (1975a). The ontogenesis of speech acts. *J. of Child Language*, 2: 1-20.

Bruner, J. S. (1975b). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3: 255-287.

Bruner, J. S. (1976). Psychology and the image of man. *Times Literary Supplement*, 17 de diciembre.

Bruner, J. S. (1981). Intention in the structure of action and interaction. En Lipsitt, L. P., comp., *Advances in Infancy Research*, vol. 1. Norwood, N.J.: Ablex.

Bruner, J. S., Olver, R., y Greenfield, P. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. Nueva York: Wiley (trad. cast.: *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*, Madrid, Pablo del Río, 1980).

Brushlinskii, A. V. (1979). The interrelationship of the natural and the social in human mental development. *Soviet Psychology*, 27 (4): 36-52.

Buck-Morss, S. (1975). Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for the cross-cultural controversy. *Human Development*, 18: 35-49.

Buck-Morss, S. (1977). *The Origin of Negative Dialectics: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, and the Frankfurt Institute*. Nueva York: Free Press.

Bühler, C. (1927). *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr* [Estudios sociológicos y psicológicos sobre el primer año de vida]. Jena: G. Fischer.

Burks, A. W. (1949). Icon, index and symbol. *Philosophy and Phenomenological Research*, 9: 673-689.

Campione, J. C., Brown, A. L., Ferrara, R. A., y Bryant, N. R. (1984). The zone of proximal development: Implications for individual differences and learning. En Rogoff y Wertsch (1984).

Clark, E. V. (1979). Building a vocabulary: Words for objects, actions, and relationship. En Fletcher, P. y Garman, M., comp., *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, H. H., y Begun, J. S. (1971). The semantics of sentence subjects. *Language and Speech*, 14: 34-46.

Clark, H. H., y Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. En Freedle, R. O., comp., *Discourse Production and Comprehension*. Norwood, N.J.: Ablex.

Clark, K., y Holquist, M. (1985). *M. M. Bakhtin: Life and Works*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Cole, M. (1979). Postfacio. En Luria (1979).

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En Wertsch (1985).

Cole, M., y Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26: 867-876.

Cole, M., y Scribner, S. (1974). *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. Nueva York: Wiley.

Cole, M., y Scribner, S. (1978). Introducción. En Vygotsky (1978).

Cook, W. A. (1979). *Case Grammar: Development of the Matrix Model*. Washington: Georgetown University Press.

Chafe, W. L. (1974). Language and consciousness. *Language*, 50: 111-133.
Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. En Li, C. N., comp., *Subject and Topic*. N.Y.: Academic Press.
Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1976).
Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
Dasen, P. R., comp. (1977). *Piagetian Psychology: Cross-Cultural Contributions*. Nueva York: Gardner Press.
Davydov, V. V. (1972). *Vidy obobshcheniya v obuchenii* [Formas de generalización en la enseñanza]. Moscú: Pedagogika.
Davydov, V. V., y Radzikhovskii, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach to psychology. En Wertsch (1985).
Dobrogaev, S. (1947). *Rechevye refleksi* [Reflejos del lenguaje]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
Donaldson ,M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana (trad. cast.: *La mente de los niños*, Madrid, Morata, 1979).
Dubois, J., e Irigaray, L. (1970). Experimental methods in psycholinguistics. En Garvin, P. L., comp., *Method and Theory in Linguistics*. La Haya: Mouton.
Eckensberger, L. H., y Meacham, J. A. (1984). The essentials of action theory: A framework for discussion. *Human Development*, 27 (3-4): 166-172.
Egorova, T. V. (1973). *Osobennosti zapominaniya i myshleniya v shkol'nikakh razrushitel'nogo razvitiya* [Peculiaridades de la memoria y el pensamiento en los escolares atrasados]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.
Eikhenbaum, B. M. (1965). The theory of the «formal method». En Lemon, L. T. y Reis, M. J., comp., *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Lincoln: University of Nebraska Press. Publicado primero en 1927.
Elagina, M. C. (1977). *Poyavlenie rechi detei v protsesse sotrudnichestva c vrolymi* [La aparición del lenguaje en los niños en el proceso de cooperación con los adultos] (kandidatskaya): Moscú.
Elkonin, D. B. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10: 225-251.
Emerson, C. (1983). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. *Critical Inquiry*, 10 (2): 245-264.
Engels, F. (1940). *Dialectics of Nature*. Nueva York: International Publishers (trad. cast.: *Dialéctica de la naturaleza*, Barcelona, Crítica, 1979).
Farwell, C. B. (1977). The primacy of goal in the child's description of motion and location. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development*, 13: 126-133.
Ferrara, R. A., Brown, A. L., y Campione, J. C. (1983). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: A study of proximal development. Universidad de Illinois. Mecanografiado.
Fillmore, C. J. (1968). The case for case. En Bach, E. y Harms, R. T., comp., *Universals in Linguistic Theory*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
Firbas, J. (1966). On defining the theme in functional sentence analysis. *Travaux linguistiques de Prague*, 1: 267-280.

Frege, G. (1960). On sense and reference. En Geach, P. y Black, M., trad., *The Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford: Oxford University Press.
Galperin, P. Ya. (1959). Razvitie issledovanii po formirovaniyu umstvennykh deistvii [El desarrollo de la investigación sobre la formación de las acciones mentales]. En *Psikhologicheskaya nauka v SSSR* [Psychological science in the USSR], vol. 1. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
Galperin, P. Ya. (1960). Neskol'ko raz'yasnenii k gipoteze umstvennykh deistvii [Algunas interpretaciones de la hipótesis de las acciones mentales]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología], 6 (4): 141-148.
Galperin, P. Ya. (1965). *Osnovnye rezul'taty issledovanii po probleme «Formirovanie umstvennykh deistvii i ponyatii»* [Principales resultados de la investigación sobre el problema de «La formación de las acciones y los conceptos mentales»]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.
Galperin, P. Ya. (1966). Kucheniyu ob interiorizatsii [El aprendizaje de la interiorización]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología], n. 6, págs. 25-32.
Galperin, P. Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. En Cole, M. y Maltzman, I., comp., *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. Nueva York: Basic Books.
Galperin, P. Ya. (1977). *Vvedenie v psikhologii* [Introducción a la psicología]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta (trad. cast.: *Introducción a la psicología*, Madrid, Pablo del Río, 1978).
Galperin, P. Ya. (1984). Carta a Blanck, J. G., 29 de marzo de 1984.
Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
Gelman, R., y Gallistel, C. R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Ginsburg, H. P. (1982). *Children's Arithmetic*. Austin, Tex.: Pro Editions.
Ginsburg, H. P. (1982). The development of addition in the contexts of culture, social class, and race. En Carpenter, T. P., Moser, J. M., y Romberg, T. A., comp., *Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
Ginsburg, H. P., y Allardice, B. S. (1984). Children's difficulties with school mathematics. En Rogoff, B. y Lave, J., comp., *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Ginsburg, H. P., Posner, J. K., y Russell, R. L. (1981). The development of mental addition as a function of schooling and culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12: 163-178.
Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Nueva York: Harper and Row.
Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
Goudena, P. P. (1982). Social aspects of private speech of young children during cognitive tasks. Texto presentado en el X Congreso Mundial de Sociología, México.
Goudena, P. P. (1983). Private speech: An analysis of its social and self-regulative functions. Disertación: Universidad de Utrecht.
Goudena, P. P., y Leenders, F. H. R. (1980). Exporatief onderzoek naar aspekten van private taal. [Investigación exploratoria sobre los aspectos del lenguaje interno]. Utrecht: Comunicado interno, IPAW.

Goudge, T. A. (1950). *The Thought of C. S. Pierce.* Nueva York: Dover.
Goudge, T. A. (1965). Peirce's index. *Transactions of the C. S. Peirce Society*, 2 (otoño).
Greenfield, P. M., y Smith, J. H. (1976). *The Structure of Communication in Early Language Development.* Nueva York: Academic Press.
Greenfield, P. M., y Zukow, P. G. (1978). Why do children say what they say when they say it?: An experimental approach to the psychogenesis of presupposition. En Nelson, K., comp., *Children's Language*, vol. 1. Nueva York: Gardner Press.
Griffin, P., y Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zo-ped. En Rogoff y Wertsch (1984).
Habermas, J. (1979). Toward a reconstruction of historical materialism. En Habermas, J., *Communication and the Evolution of Society.* Trad. T. McCarthy. Boston: Beacon Press.
Halliday, M. A. K. (1967). Notes on transitivity and theme in English, II. *Journal of Linguistics*, 3: 199-244.
Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Londres: Longman.
Hanfmann, E., y Kasanin, J. (1937). A method for the study of concept formation. *Journal of Psychology*, 3: 521-540.
Harrower, M. (1983). *Kurt Koffka: An Unwitting Self-Portrait.* Gainesville: University Presses of Florida.
Hickmann, M. (1980a). Creating referents in discourse: A developmental analysis of linguistic cohesion. En Kreiman, J. y Ojeda, A., comp., *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora: Sixteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society.* Chicago: Chicago Linguistic Society.
Hickmann, M. (1980b). The context dependence of linguistic and cognitive processes. En Hickmann, M., comp., *Proceedings of a Working Conference on the Social Foundations of Language and Thought.* Chicago: Center for Psychosocial Studies.
Hickmann, M. (1982). The development of narrative skills: Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion. Disertación: Universidad de Chicago.
Hickmann, M. (1985). The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. En Wertsch (1985).
Holquist, M. (1981). The politics of representation. En Greenblatt, S., comp., *Allegory in Representation: Selected Papers from the English Institute.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Holquist, M., y Emerson, C. (1981). Glosario. En Bakhtin (1981).
Holzkamp, K. (1973). *Sinnliche erkenntnishistorischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Warnehmung* [La función social de la percepción y sus orígenes en la historia de la cognición del juicio]. Frankfurt: Atheneum.
Hundeide, K. (1985). The tacit background of children's judgments. En Wertsch (1985).
Husserl, E. (1900). *Logische Untersuchungen*, 2 vols. Halle: Max Niemeyer (trad. cast.: *Investigaciones lógicas*, Madrid, Alianza, 1982).
Ilenkov, E. V. (1977). *Dialectical Logic: Essays on Its History and Theory.* Moscú: Progress Publishers.
Ivanov, V. V. (1971). Postfacio. En Vygotsky (1971).

Ivanov, V. V. (1974). The significance of M. M. Bakhtin's ideas on sign, utterance, and dialogue for modern semiotics. En Baran, H., comp., *Semiotics and Structuralism: Readings from the Soviet Union.* White Plains, N.Y.: International Arts and Sciences Press.
Ivanov, V. V. (1976), *Ocherki po istorii seimotiki v SSSR* [Ensayos sobre la historia de la semiótica en la URSS]. Moscú: Izdatel'stvo Nauka.
Ivanov, V. V. (1977). The role of semiotics in the cybernetic study of man and collective. En Lucid, D. P., *Soviet Semiotics: An Anthology.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Jakobson, R. O. (1960). Concluding statement: Linguistics and poetics. En Sebeok, T. A., comp., *Style in Language.* Cambridge, Mass.: MIT Press.
James, C. T. (1972). Theme and imagery in the recall of active and passive sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 205-211.
James, D. (1972). Some aspects of the syntax and semantics of interjections. En *Papers from the Eighth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society.* Chicago: Chicago Linguistic Society.
James, W. (1904). Does consciousness exist? *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 1: 477-491. Reimpresión en James, W., comp., *Essays in Radical Empiricism.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.
Joravsky, D. (en preparación), *Russian Psychology.*
Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
Kaye, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies.* Chicago: University of Chicago Press.
Kaye, K., y Charney, R. (1980). How mothers maintain «dialogue» with two-year-olds. En Olson, D., comp., *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of Jerome S. Bruner.* Nueva York: Norton.
Koffka, K. (1934). *Osnovy psikhicheskogo razvitiya* [Bases del desarollo mental]. Moscú y Leningrado: Sotsekgiz.
Kohlbergh, L., y Wertsch, J. V. (en prensa). Language and the development of thought. En Kohlberg, L., comp., *Developmental Psychology and Early Education.* Nueva York: Longman.
Kohlberg, L., Yaeger, J., y Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39: 691-736.
Köhler, W. (1921a). *Intelligenzpruefungen an Menschenaffen* [Medición de la inteligencia de los grandes simios]. Berlín: J. Springer.
Köhler, W. (1921b). Zur Psychologie des Schimpansen [Sobre la psicología de los chimpancés]. *Psychologische Forschung*, n. 1, págs. 2-46.
Köhler, W. (1925). *The Mentality of Apes.* Nueva York: Harcourt, Brace.
Kozulin, A. (1984): *Psychology in Utopia: Toward a Social History of Soviet Psychology.* Cambridge, Mas.: MIT Press.
Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. En Kessen, W., comp., *Mussen's Handbook of Child Psychology*, 4.ª ed., vol. 1. Nueva York: Wiley.
Lave, J. (1977a). Tailor-made experiments and evaluating the intellectual consequences of apprenticeship training. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1: 1-3.

Lave, J. (1977b). Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa. *Anthropology and Education Quarterly*, 8: 177-180.
Lee, B. (1985). The intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. En Wertsch (1985).
Lemon, L. T., y Reis, M. J. (1965). *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Lincoln: University of Nebraska Press.
Lenin, V. I. (1927). *Materialism and Empirico-Criticism: Critical Notes Concerning a Reactionary Philosophy*. Londres: M. Lawrence (trad. cast.: *Materialismo y empiriocriticismo*, Barcelona, Laia, 1974).
Leontiev, A. A. (1970). Social and natural in semiotics. En Morton, J., comp., *Biological and Social Factors in Psycholinguistics*. Urbana: Univ. of Illinois Press.
Leontiev, A. A. (1981). Sign and activity. En Wertsch (1918a).
Leontiev, A. N. (1948). Revisión de Skorokhodova, O. I., *Kak ya vosprinimayu okruzhayushchii mir* [Cómo percibo el mundo circundante]. *Sovetskaya pedagogika* [Pedagogía soviética], n. 3.
Leontiev, A. N. (1959). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problemas del desarrollo mental]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Publicado en inglés como *Problems in the Development of Mind*. Moscú: Progress Publishers, 1982 (trad. cast.: *El desarrollo del psiquismo*, Torrejón, Akal, 1982).
Leontiev, A. N. (1971). Prólogo. En Vygotsky (1971).
Leontiev, A. N. (1975). *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Actividad, conciencia y personalidad]. Leningrado: Izdatel'stvo Politicheskoi Literaturi. Publicado en inglés como *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.
Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En Wertsch (1981a).
Leontiev, A. N., y Luria, A. R. (1956). Vygotsky's outlook on psychology. En Vygotsky (1956).
Levina, R. E. (1981). L. S. Vygotsky's ideas about the planning function of speech in children. En Wertsch (1918a).
Levitin, K. (1982). *One Is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Education Psychologists*. Moscú: Progress Publishers.
Lisina, M. I. (1974). *Vliyanie obshcheniya s vzroslymi ma razvitie rebenka v techenii pervogo goda zhizni* [La influencia de la interacción social con los adultos en el desarrollo del niño durante su primer medio año de vida]. En *Razvitie obshcheniya v doshkol'nikakh* [El desarrollo de la interacción social de los párvulos]. Moscú: Pedagogika.
Lisina, M. I. (1978). Mekhanizmy izmeneniya dominantnoi deyatel'nosti detei v techenii pervykh semi let zhizni [Mecanismos de recambio de la actividad dominante del niño durante los siete primeros años de la vida]. *Voprosy psikhologii* [Problema de psicología], 5: 73-78.
Longacre, R. E. (1983). *The Grammar of Discourse*. Nueva York: Plenum.
Lucy, J. (1981). An empirical approach to the Whorfian question. Texto presentado en el Northwestern University Psycholinguistics Colloquium, Evanston, Ill., 18 de noviembre de 1981.
Lucy, J. (1985). Whorf's view of the linguistic mediation of thought. En Mertz, E. Parmentier, R. J., comp., *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. Nueva York: Academic Press.

Lukács, G. (1971). *History and Class Consciousness: Studies in Marxist Dialectics*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast.: *Historia y conciencia de clase*, Madrid, Magisterio Español, 1975).
Luria, A. R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. *International Journal of Psychology*, 6 (4): 259-272.
Luria, A. R. (1975a). *Osnovnye problemy neirolingvistiki* [Problemas básicos de la neurolingüística]. La Haya: Mouton (trad. cast.: *Fundamentos de neurolingüística*, Barcelona, Toray-Masson, 1980).
Luria, A. R. (1975b). *Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nykh protsessov* [El desarrollo histórico del proceso cognitivo]. Moscú: Izdatel'stvo Nauka. Publicado en inglés como *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976 (trad. cast.: *Los procesos cognitivos*, Barcelona, Fontanella, 1980).
Luria, A. R. (1978). Comentario. En Vygotsky (1978).
Luria, A. R. (1978). *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Comp. Cole, M. y Cole, S. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Luria, A. R. (1981). *Language and Cognition*. Comp. Wertsch, J. V. Nueva York: Wiley Intersciences (trad. cast.: *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Fontanella, 1980).
Lyons, J. (1977). *Semantics*, vols. 1 y 2. Cambridge: Cambridge University Press (trad. cast.: *Semántica*, Barcelona, Teide, 1981).
Malinowski, B. (1960). The problem of meaning in primitive languages. En Ogden, C. K. y Richards, I. A., comp., *The Meaning of Meaning*. Londres: Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: *El significado del significado*, Barcelona, Paidós, 1984).
Marx, K. (1959). Theses on Feuerbach. En Feuer, L. S., comp., *Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy*. Garden City, N.Y.: Doubleday (trad. cast. en: Marx-Engels, *Obras escogidas*, 2 vols., Torrejón, Akal, 1975).
Marx, K. (1977). *Capital: A Critique of Political Economy*, vol. 1. Trad. de B. Fowkes, Nueva York: Vintage Books.
McCawley, J. D. (1968). The role of semantics in a grammar. En Bach, E. y Harms, R. T., comp., *Universals in Linguistic Theory*. Nueva York: Holt.
McLane, J. B. (1981). Dyadic problem solving: A comparison of child-child and mother-child interaction. Disertación: Northwestern University.
Mead, G. H. (1924-25). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethnoscience*, 35: 251-277.
Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press (trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1982).
Medvedev, P. N./Bakhtin, M. M. (1978). *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Morris, C. (1971). Foundations of the theory of signs. En Neurath, O., Carnap, R. y Morris, C., comp., *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science*, vol. 1. Chicago: University of Chicago Press.

Mukarovsky, J. (1977). Two studies on dialogue. En Burbank, J. y Steiner, P., comp. y trad., *The Word and Verbal Art: Selected Essays by Jan Mukarovsky.* New Haven: Yale University Press.
Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 19: 21-39.
Olson, D. R. (1970). *Cognitive Development: The Child's Acquisition of Diagonality.* Nueva York: Academic Press.
Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47: 257-281.
Olson, D. R. (1980). Some social aspects of meaning in oral and written language. En Olson, D. R., *The Social Foundations of Language and Thought.* Nueva York: Norton.
Pavlov, I. P. (1941). The conditioned reflex. En Gantt, W. H., comp. y trad., *Lectures on Conditioned Reflexes*, vol. 2. Londres: Lawrence and Wishart.
Peirce, C. S. (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce.* Comp. Hortshorne, C. y Weiss, P., Cambridge Mass.: Harvard University Press.
Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant.* París. Publicado en inglés como *The Language and Thought of the Child.* Nueva York: Harcourt Brace, 1926. Publicado en ruso como *Rech' i myshlenie rebenka.* Moscú y Leningrado: Gosizdat, 1932.
Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children.* Nueva York: International Universities Press.
Pomorska, K. (1978). Mixail Baxtin and his verbal universal. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 3: 379-386.
Postone, M. (1983). The present as necessity: Towards a reinterpretation of the Marxian critique of labor and time. Disertación: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Francfort del Meno.
Potebnya, A. A. (1913). *Mysl' i yazyk* [Pensamiento y lenguaje]. Jarkov: Tipografiya «Mirnyi Trud».
Quine, W. V. O. (1960). *Word and Object.* Cambridge, Mass.: MIT Press.
Quine, W. V. O. (1973). *The Roots of Reference.* La Salle, Ill.: Open Court Publishing.
Radzikhovskii, L. A. (1979). Osnovnie stadii nauchnogo tvorchesta. Vygotskogo, L. S. [Las etapas fundamentales del trabajo científico de Vygotsky]. Disertación (kandidatskaya): Universidad de Moscú.
Rahmani, L. (1973). *Soviet Psychology: Philosophical, Theoretical, and Experimental Issues.* Nueva York: International Universities Press.
Rogoff, B. (1981). Scholing and the development of cognitive skills. En Triandis, H. C. y Heron, A., comp., *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4. Boston: Allyn and Bacon.
Rogoff, B., Malkin, C., y Gilbride, K. (1984). Interaction with babies as guidance in development. En Rogoff y Wertsch (1984).
Rogoff, B., y Wertsch, J. V., comp. (1984). *Children's learnig in the «zone of proximal development»*, n. 23. En *New Directions for Child Development.* San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication.* Nueva York: Wiley.

Rommetveit, R. (1979a). Deep structure of sentence versus message structure: Some critical remarks on current paradigms, and suggestions for an alternative approach. En Rommetveit y Blakar (1979).
Rommetveit, R. (1979b). Language games, syntactic structure and hermeneutics: In search of a preface to a conceptual framework for research on language and human communication. En Rommetveit y Blakar (1979).
Rommetveit, R. (1979c). On the architecture of intersubjectivity. En Rommetveit y Blakar (1979).
Rommetveit, R. (1979d). On negative rationalism in scholarly studies of verbal communication and dynamic residuals in the construction of human intersubjectivity. En Rommetveit y Blakar (1979).
Rommetveit, R. (1979e). On the relationship between children's mastery of Piagetian cognitive operations and their semantic competence. En Rommetveit y Blakar (1979).
Rommetveit, R. (1979f). The role of language in the creation and transmission of social representations. Universidad de Oslo. Mecanografiado.
Rommetveit, R. (1979g). On «meanings» of situations and social control of such meaning in human communication. Texto presentado en el simposio sobre la situación de la teoría y la investigación psicológicas, Estocolmo.
Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En Wertsch (1985).
Rommetveit, R., y Blakar, R. M., comp. (1979). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication.* Londres: Academic Press.
Rubinshtein, S. L. (1946). *Osnovy obshchei psikhologii* [Principios de psicología general]. Moscú: Uchpedgiz.
Rubinshtein, S. L. (1957). *Bytie i soznanie* [Ser y conciencia]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Nauk, SSSR.
Rubtsov, V. V. (1981). The role of cooperation in the development of intelligence, *Soviet Psychology*, 19 (4): 41-62.
Russac, R. J. (1978). The relation between two strategies of cardinal number: Correspondence and counting. *Child Development*, 49: 728-735.
Sakharov, L. (1930). O metodakh issledovaniya ponyatii [Métodos de investigación de conceptos]. *Psikhologiya* [Psicología], 3 (1).
Sammarco, J. G. (1984). Joint problem-solving activity in mother-child dyads: A comparative study of normally achieving and language disordered preschoolers. Disertación: Northwestern University.
Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech.* Nueva York: Harcourt, Brace, and World (trad. cast.: *El Lenguaje*, Madrid, FCE, 1981).
Saxe, G. B. (1977). A developmental analysis of notational counting. *Child Development*, 48: 1512-1520.
Saxe, G. B. (1981). Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among the Oksapmin in Papua, N. Guinea. *Child Devel.*, 52: 306-316.
Saxe, G. B. (1982a). Culture and the development of numerical cognition: Studies among the Oksapmin of Papua, New Guinea. En Brainerd, C. J., comp., *Children's Logical and Mathematical Cognition.* Nueva York: Springer-Verlag.
Saxe, G. B. (1982b). Developing forms of arithmetical thought among the Oksapmin of Papua, New Guinea. *Developmental Psychology*, 18 (4): 583-594.

Saxe, G. B., Gearhart, M., y Guberman, S. R. (1984). The social organization of early number development. En Rogoff y Wertsch (1984).
Saxe, G. B., y Posner, J. (1983). The development of numerical cognition: Cross-cultural perspectives. En Ginsburg, H. P., comp., *The Development of Mathematical Thinking*. Nueva York: Academic Press.
Schaeffer, B., Eggleston, V. H., y Scott, J. L. (1974). Number development in young children. *Cognitive Psychology*, 6: 357-379.
Scinto, L. F. M. (en prensa). *Oral and Written Language Norms and the Growth of the Mind*. Nueva York: Academic Press.
Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking. En Johnson-Laird, P. N. y Wason, P. C., comp., *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Nueva York: Cambridge University Press.
Scribner, S. (1984). Cognitive studies of work. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 6 (1, 2): 1-46.
Scribner, S. (1985). Vygotsky's uses of history. En Wetrsch (1985).
Scribner, S., y Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182: 553-559.
Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Seve, L. (1978). *Man in Marxist Theory and the Psychology of Personality*. Sussex: The Harvester Press (trad. cast.: *Marxismo y teoría de la personalidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973).
Shklovskii, V. B. (1914). *Voskreshenie slova* [La resurrección de la palabra]. San Petersburgo.
Sigel, I. E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. En Jones, M. R., *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effects of Early Experience*. Coral Gables: University of Miami Press.
Sigel, I. E. (1979). On becoming a thinker: A psychoeducational model. *Educational Psychologist*, 14: 70-78.
Sigel, I. E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. En Laosa, L. M. y Sigel, I. E., *Families as Learning Environments for Children*. Nueva York: Plenum.
Sigel, I. E., y Cocking, R. R. (1977). Cognition and communication: A dialectic paradigm for development. En Lewis, M. y Rosenblum, L. A., comp., *Interaction, Conversation, and the Development of Language: The Origins of Behavior*, vol. 5. Nueva York: Wiley.
Sigel, I. E., y McGillicuddy-Delisi, A. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. En Pellegrini, A. D. y Yawkey, T. D., comp., *The Development of Oral and Written Language: Readings in Developmental and Applied Psycholinguistics*. Norwood, N.J.: Ablex.
Sigel, I. E., y Saunders, R. (1979). An inquiry into inquiry: Question asking as an instructional model. En Katz, L. G., comp., *Current Topics in Early Childhood Education*, vol. 2, Norwood, N.J.: Ablex.
Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. En Basso, K. y Selby, H., comp., *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Silverstein, M. (1977). Cognitive implications of a referential hierarchy. Universidad de Chicago. Mecanografiado.
Silverstein, M. (1980). Cognitive implications of a referential hierarchy. Texto presentado en el Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen, Países Bajos, 20 de noviembre.
Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. En Wertsch (1985).
Sinclair, J., y Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
Smirnov, A. N. (1975). *Razvitie i sovremennoc sostoyanie psikhologischeskoi nauki v SSSR* [Desarrollo y estado actual de la psicología en la URSS]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
Stern, S., y Stern, W. (1928). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* [El Lenguaje infantil: una investigación psicológica y lingüística]. Leipzig: Barth, J. A.
Sugarman, S. (1983). *Children's Early Thought: Developments in Classification*. Cambridge: Cambridge University Press.
Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *New York Review of Books*, Septiembre.
Tucker, R. C. (1971). *The Soviet Political Mind: Stalinism and Post-Stalin Change*. Nueva York: Norton.
Tulviste, P. (1978a). On the origins of theoretic syllogistic reasoning in culture and in the child. En *Problems of Communication*. Tartu, URSS: Tartu University Press.
Tulviste, P. (1978b). O tearetichesktkh problemakh istoricheskogo razvitiya myshleniya [Problemas teóricos del desarrollo histórico del pensamiento]. En Antsiferova, L. I., comp., *Printsip razvitiya v psikhologii* [El principio del desarrollo en psicología]. Moscú: Izdatel'stvo Nauka.
Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. En Rogoff y Wertsch (1984).
Varshava, B. E., y Vygotsky, L. S. (1931). *Psikhologischeskii leksikon* [Diccionario de psicología]. Moscú: Uchpedgiz.
Vetrova, V. V. (1975). Vliyanie slushaniya rechi vzroslykh na razvitie rechi detei [La influencia del lenguaje adulto en el desarrollo verbal de los niños]. Extracto de una disertación (kandidatskaya): Moscú.
Vlasova, T. A. (1972). New advances in Soviet defectology. *Soviet Education*, 14: 20-39.
Vlasova, T. A., y Pevzner, M. S., comp. (1971). *Deti c vremennoi otstalost'yu razvitiya* [El retraso transitorio en el desarrollo de los niños]. Moscú: Pedagogika.
Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Trad. de Matejka, L. y Titunik, I. R. Nueva York: Seminar Press. Publicado primero en ruso, 1929.
Voloshinov, V. N. (1976). *Freudianism: A Marxist Critique*. Nueva York: Academic Press.
Vygotsky, L. S. (1925). *Psikhologiya iskusstvo* [Psicología del arte]. Publicado en inglés como *The Psichology of Art*. Trad. Scripta Technica, Inc. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1971.

Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36: 415-434.
Vygotsky, L. S. (1931a). Diagnostika razvitija i pedologischeskaya klinika trudnogo detstva [Diagnosis del desarrollo y clínica pedológica para la infancia difícil]. Publicado como Vygotsky, L. S., *Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva* [Diagnosis del desarrollo y clínica pedológica para la infancia difícil]. Moscú: Izdatel'stvo Eksperimental'nogo Defektologicheskogo Instituta, 1936.
Vygotsky, L. S. (1931b). Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores]. In Vygotsky, L. S., *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [El desarrollo de las funciones mentales sup.]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1960.
Vygotsky, L. S. (1932). Lektsii po psikhologii [Lecturas sobre psicología]. En Vygotsky, L. S., *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [El desarrollo de las funciones mentales superiores]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1960.
Vygotsky, L. S. (1934a). *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Pensamiento y lenguaje: investigaciones psicológicas]. Moscú y Leningrado: Gosudarstvennoe Sotsial-no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo.
Vygotsky, L. S. (1934b). Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [El problema de la enseñanza y el desarrollo cognitivo durante los años escolares]. En Vygotsky, L. S., *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya* [El desarrollo cognitivo en los niños durante el proceso de la enseñanza]. Moscú y Leningrado: Uchpedgiz, 1935.
Vygotsky, L. S. (1934c). Thought in schizophrenia. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 31 (5): 1063-1077.
Vygotsky, L. S. (1956). *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya* [Selección de investigaciones psicológicas]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR.
Vygotsky, L. S. (1960). *Razvitie vysshykh psikhicheskikh funktsii* [El desarrollo de las funciones mentales superiores]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk.
Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
Vygotsky, L. S. (1972). Problema periodizatsii etapov v detskom vozraste [El problema de la periodización por etapas en el desarrollo del niño]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología), 2: 114-123.
Vygotsky, L. S. (1977). Iz tret'ryadei, Vygotskogo, L. S. [Selección de anotaciones de Vygotsky, L. S.]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta: Seriya psikhologii* [Actas de la Universidad de Moscú: serie sobre psicología], 15: 89-95.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Comp., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17 (4): 3-35. Publicado primero como Soznanie kak problema psikhologii povedeniya [El problema de la conciencia en la psicología del conocimiento]. En Kornilov, K. N., comp., *Psikhologiya i marksizm* [Psicología y marxismo]. Moscú y Leningrado: Gosizdat, 1925.

Vygotsky, L. S. (1981a). The instrumental method in psychology. En Wertsch (1981a).
Vygotsky, L. S. (1981b). The genesis of higher mental functions. En Wertsch (1981a).
Vygotsky, L. S. (1981c). The development of higher forms of attention in childhood. En Wertsch (1981a).
Vygotsky, L. S. (1982a). *Sobranie sochinenii, Tom pervyi: Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Obras completas, vol. 1: Problemas de la teoría e historia de la psicología]. Moscú. Izdatel'stvo Pedagogika.
Vygotsky, L. S. (1982b). *Sobranie sochinenii. Tom vtoroi: Problemy obshchei psikhologii* [Obras completas, vol. 2: Problemas de psicología general]. Moscú. Izdatel'stvo Pedagogika.
Vygotsky, L. S. (1983a). *Sobranie sochinenii. Tom tretii. Problemy razvitiya psikhiki.* [Obras completas, vol. 3: Problemas del desarrollo mental]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
Vygotsky, L. S. (1983b). *Sobranie sochinenii, Tom pyatyi: Osnovy defektologii* [Obras completas, vol. 5: Fundamentos de defectología]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
Vygotsky, L. S. (1984a). *Sobranie sochinenii, Tom chetvertyi: Detskaya psikhologiya* [Ob. compl., vol. 4: Psicología infantil]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
Vygotsky, L. S. (1984b). *Sobranie sochinenii. Tom shestoi. Nauchnoe nasledstvo.* [Obras completas, vol. 6: El legado científico]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
Vygotsky, L. S., y Luria, A. R. (1930). *Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana, primitiv, rebenok* [Ensayos sobre la historia del conocimiento: el mono, el hombre primitivo y el niño]. Moscú y Leningrado: Gosudarstvennoe Izdatel'stvo.
Weber, M. (1968). *On Charisma and Institution Building: Selected Papers.* Comp. Eisenstadt, S. N. Chicago: University of Chicago Press.
Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology.* Comp. Roth, G. y Wittich, C. Berkeley: University of California Press.
Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. En Harris, D., comp., *The Concept of Development.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
Werner, H. (1961). *Comparative Psychology of Mental Development.* Nueva York: Science Press.
Wertsch, J. V. (1979a). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22 (1): 1-22.
Wertsch, J. V. (1979b). The regulation of human action and the given-new organization of private speech. En Zivin, G., comp., *The Development of Self-Regulation through Private Speech.* Nueva York: Wiley.
Wertsch, J. V. (1980a). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. Texto presentado en la Conferencia conjunta USA-URSS sobre la Teoría de la Actividad, Instituto de Psicología, Academia de Ciencias de la URSS, Moscú.
Wertsch, J. V. (1980b). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5: 150-162.

Wertsch, J. V., comp. (1981a). *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Armonk, Nueva York: Sharpe, M. E.

Wertsch, J. V. (1981b). Trends in Soviet cognitive psychology. *Storia e critica della psicologia*, 2 (2): 219-295.

Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En Rogoff y Wertsch (1984).

Wertsch, J. V., comp., (1985). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives.* Nueva York: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (en prensa). The semiotic mediation of mental life: Vygotsky, L. S. and Bakhtin, M. M. En Mertz, E. y Parmentier, R. J., comp., *Semiotic Mediation: Psychological and Sociocultural Perspectives.* Nueva York: Academic Press.

Wertsch, J. V., y Hickmann, M. (en prensa). A microgenetic analysis of problem-solving in social interaction. En Hickmann, M., comp., *Social and Functional Approaches to Language and Thought.* Nueva York: Academic Press.

Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. G., y Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem solving system. *Child Development*, 51: 1215-1221.

Wertsch, J. V., Minick, N., y Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem solving. En Rogoff, B., Lave, J., comp., *Everyday Cognition: Its Development in Social Contexts.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wertsch, J. V., y Sammarco, J. G. (1985). Social precursors to inidividual functioning: The problem of units of analysis. En Hinde, R. A. y Perret-Clermont, A. N., comps., *Interindividual Relations and Cognitive Development.* Oxford: Oxford University Press.

Wertsch, J. V., y Schneider, P. J. (1979). Variations of adults' directives to children in a problem solving situation. Northwestern University. Mecanografiado.

Wertsch, J. V., y Stone, C. A. (1978). Microgenesis as a tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter for the Laboratory of Comparative Human Cognition* (Universidad de California, San Diego), 1 (1): 8-10.

Wertsch, J. V., y Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En Wertsch (1985).

Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.* Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast.: *Lenguaje, pensamiento y realidad*, Barcelona, Barral, 1971).

Yakubinskii, L. P. (1916), O zvukah poeticheskogo yazyka [Sobre los sonidos del lenguaje poético]. *Poetika: Sborniki po teorii poeticheskogo yazyka* [Poética: colecciones sobre la teoría del lenguaje poético]. Petrogrado.

Yakubinskii, L. P. (1923). *O dialogicheskoi rechi* [Sobre el lenguaje dialogado]. Petrogrado: Trudy Foneticheskogo Instituta Prakticheskogo Izucheniya Yazykov.

Youniss, J. (1983). Beyond ideology to the universals of development. En Khun, D. y Meacham, J. A., comp., *On the Development of Developmental Psychology.* Munich: Karger, Basel.

Zhirmunskii, V. A. (1921). Zadacjo poetiki [La tarea de la poética]. En *Voprozy teoiri literatury* [Problemas de la teoría literaria], n. 39.

Zinchenko, P. I. (1939). Problema neproizvol'nogo zapominaniya [El problema de la memoria involuntaria]. *Nauchnye zapiski Khar'kovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta inostrannykh yazkov* [El archivo científico del Instituto Pedagógico de Lenguas Extranjeras de Jarkov], vol. 1. Publicado en inglés como The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 22, n. 2 (1983-84): 55-11.

Zinchenko, P. I. (1981). Involuntary memory and the goal directed nature of activity. En Wertsch (1981a).

Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. En Wertsch (1985).

Zinchenko, V. P., y Gordon, V. M. (1981). Methodological problems in the psychological analysis of activity. En Wertsch (1981).

INDICE DE AUTORES

INDICE ANALITICO